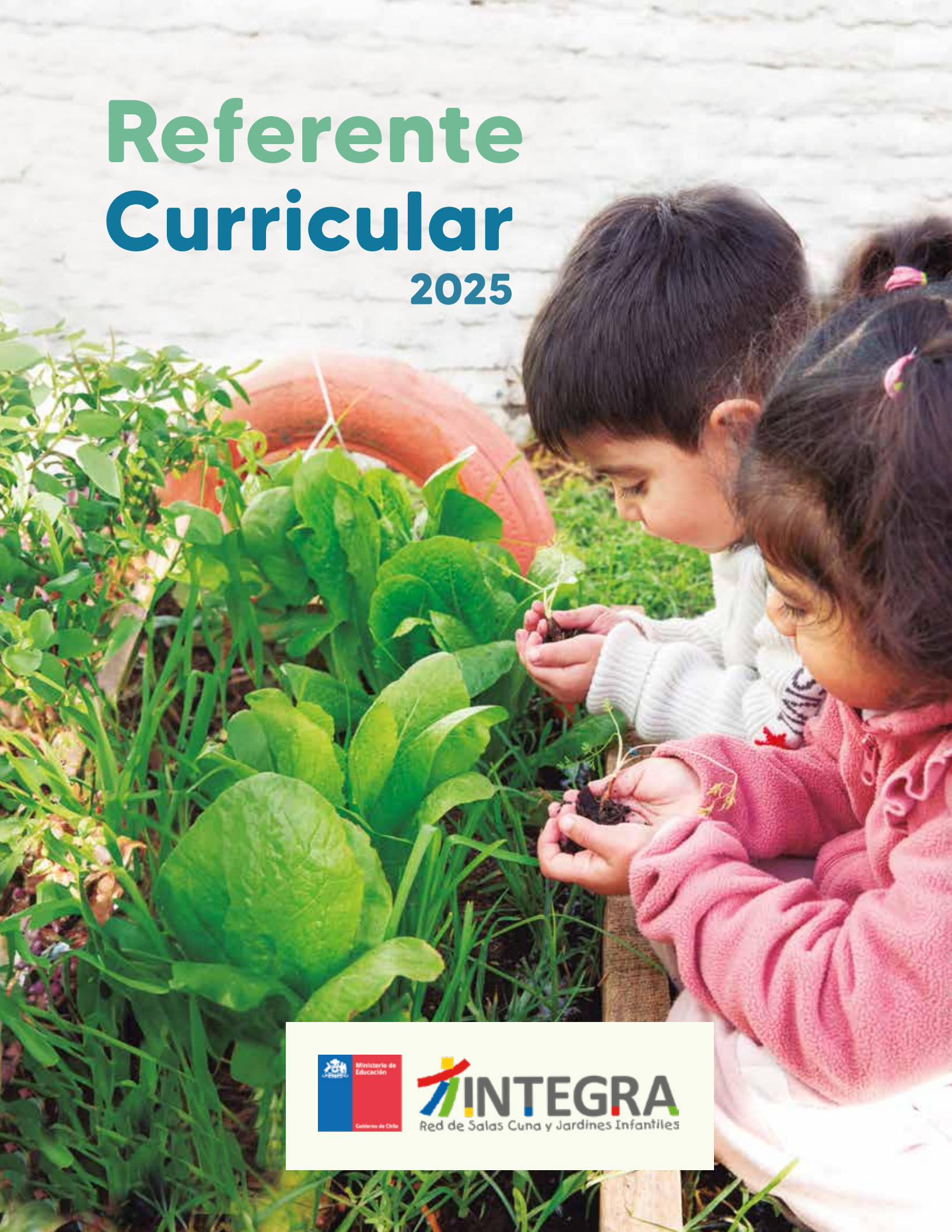
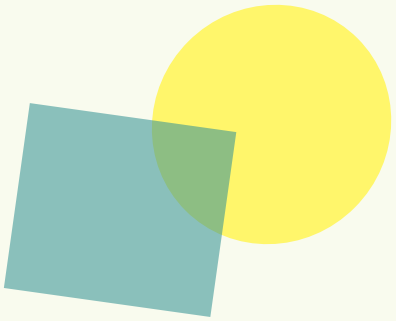
# Referente Curricular 2025



Ministerio de Educación
Gobierno de Chile

INTEGRA
Red de Salas Cuna y Jardines Infantiles




**AUTORES**
Dirección de Educación
Fundación Integra

**ASESORA**
Dra. María Victoria Peralta Espinosa
Presidenta de Fundación Integra

**REVISORES**
Direcciones Nacionales
Direcciones Regionales
Jefas de Departamento Educativo Regional

**EDICIÓN, FOTOGRAFÍA, DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN**
Dirección de Asuntos Institucionales y Comunicaciones



FUNDACIÓN INTEGRA 2025
Casa Central
Alonso de Ovalle 1180
Santiago de Chile
Tel (56-2) 28794000
www.integra.cl
ISBN: 978-956-6112-73-0


Derechos reservados. Prohibida su reproducción.

# Referente Curricular 2025

INTEG
GOBIERNO EE

# ÍNDICE


Carta Director Ejecutivo 6

Prólogo 9

Presentación 12

Introducción 14

## Capítulo I: Fundamentos 16

"Repensando los saberes para la transformación"

1. Visión compartida sobre las niñas y niños: actualizando la mirada. 18

2. Visión compartida sobre la educación: hacia una educación transformadora para el desarrollo humano y sostenible. 26

## Capítulo II: Propuesta pedagógica 40

"Caminando hacia la transformación"

Contextos para el aprendizaje en una educación transformadora 42

1. Ambientes para el encuentro y el aprendizaje 44

2. Familias y comunidad 72

3. Planificación y evaluación para el desarrollo humano y sostenible 80

# Carta Director Ejecutivo

Querida comunidad Integra:

Con profundo orgullo y alegría comparto con ustedes la actualización del Referente Curricular de Fundación Integra, resultado de una construcción colaborativa y participativa, que consideró los anhelos, perspectivas y experiencias de representantes de salas cuna, jardines infantiles, modalidades no convencionales y oficinas, valorando y reconociendo nuestra trayectoria como institución educativa referente y uno de los principales sostenedores de educación parvularia pública en el país.

La actualización de este documento se da en un momento transformador para la institución. Conmemoramos 35 años de historia, con un propósito compartido y sentido profundo, declarado en nuestra misión institucional: favorecer el desarrollo pleno, bienestar integral y aprendizajes significativos de niñas y niños, a través de su protagonismo en espacios educativos amorosos, inclusivos, diversos y de calidad, promoviendo relaciones colaborativas entre los equipos de trabajo, las familias y la comunidad.

Como director ejecutivo, he tenido el honor de conocer, acompañar, vivenciar y ser testigo directo del amor y compromiso con el que día a día, en cada momento de la jornada educativa, personas y equipos comprometidos con la educación ejercen su rol de **garantes de derechos de la niñez y agentes de cambio social,** contribuyendo a la construcción de una sociedad más inclusiva, justa y democrática. Una labor transformadora admirable, basada en una convivencia bientratante en la que se respetan, promueven y protegen integralmente los derechos humanos de todas y todos, favoreciendo el bienestar integral de niñas, niños, familias, trabajadoras y trabajadores. Con seguridad puedo afirmar: **el corazón de esta institución educativa late en cada espacio donde niñas y niños aprenden, juegan y ejercen plenamente sus derechos.**

Así lo hemos declarado en nuestra Carta de Navegación 2024-2026: con amor y compromiso por la niñez y en nuestra ruta compartida hacia una educación transformadora para el desarrollo humano y sostenible, que se concreta, entre otros, en este Referente Curricular actualizado con cariño, generosidad, profesionalismo, entusiasmo y dedicación.

Con convicción puedo constatar un nivel de madurez institucional que nos permite avanzar hacia nuevos desafíos para una mejor comprensión de la niñez, valorando y respetando su diversidad y singularidad.

Esta madurez se materializa en la actualización de nuestro Referente Curricular, instrumento que orienta los principios, una visión compartida de la niñez y énfasis de la educación parvularia transformadora que merecen las niñas y niños. A través de él, nos comprometemos a cultivar una educación más humana y sostenible para la niñez, en colaboración con las familias y la comunidad, que les permita desenvolverse en la vida con libertad, seguridad y confianza de alcanzar el máximo de su potencial, el ejercicio pleno de su ciudadanía y una participación auténtica en comunidad. Así también, aspiramos a contribuir en el avance hacia una sociedad más consciente y sensible con el entorno que habita, basada en el amor, la justicia, el respeto mutuo y la valoración por los derechos humanos fundamentales de todas y todos.

Las y los invito a conocer y reflexionar en torno a este nuevo Referente Curricular, identificando los aportes y desafíos que nos propone tanto a nivel personal como laboral, con el fin de continuar fortaleciendo el sueño compartido que nos ha inspirado durante nuestra historia institucional: construir un Chile mejor, impulsado por el amor y compromiso por la niñez, a partir de una educación transformadora para el desarrollo humano y sostenible desde el inicio de su trayectoria educativa, siempre situando a las **niñas y niños como sujetos de derechos y ciudadanos activos de la sociedad en el centro de la gestión institucional,** contribuyendo al logro de su felicidad y su desarrollo holístico a nivel corporal, cognitivo, social, emocional y espiritual.

Un abrazo cariñoso con un sentido de valoración y reconocimiento a su labor transformadora que trasciende en la vida de miles de niñas y niños.

Carlos González Rivas

Director Ejecutivo
Fundación Integra

# Prólogo

En este año en que Fundación Integra cumple 35 años de trabajo intenso por las niñas y niños más vulnerables, cuyas familias comparten con nosotros el trascendental rol de formar a las nuevas generaciones en la etapa más delicada, pero a la vez llena de oportunidades como son los primeros años de vida, tengo el agrado de presentar una actualización del Referente Curricular institucional que está pleno de desafíos de lo que implica la labor educativa en estos complejos, pero esperanzadores tiempos.

Este Referente Curricular, es una invitación a asumir y aplicar con más experiencia y saberes como es la que hoy tenemos, la educación que requiere la humanidad para desenvolver lo mejor de nosotros para ofrecerle a esos maravillosos niños y niñas un ambiente humano de mayor calidad y un planeta Tierra más sano, hermoso y en equilibrio que les permita crecer, vivir, gozar, asombrarse y aprender.

Por ello, este Referente Curricular, acentúa y expande ciertos fundamentos, ejes y objetivos que tienen que ver con el desarrollo humano y sostenible, como forma de responder a los importantes requerimientos de nuestra sociedad y a los valores que, como chilenos y chilenas, pensamos que son un norte para nuestro existir, y porque tienen relación con nuestra esencia y las variadas culturas que comprende nuestro país.

En un mundo incierto como es el que vivimos, más que nunca necesitamos tener ciertas certezas, capacidades, habilidades y actitudes que son las que nos hacen realmente humanos; entre ellos, valores como el amor, la empatía, la sensibilidad, la generosidad, la solidaridad. Entre las capacidades, la adaptación a nuevas y cambiantes situaciones, la creatividad para construir lo que haga falta; en las actitudes, la apertura para ver las pequeñas y grandes alegrías que la vida nos entrega todos los días y que nos permiten enfrentar con más resiliencia las dificultades. Todo ello, junto con la esperanza y la confianza como acompañamientos de nuestro actuar, son algunos de los grandes fines que la educación de estos tiempos nos demandan.

Por la relevancia e incidencia que involucran estos aspectos, se requiere que todos los adultos (familias, equipos de trabajo, la comunidad educativa entera) que compartimos y laboramos diariamente con niños, niñas y jóvenes, tratemos intencionalmente de favorecer primeramente en nosotros un desarrollo humano permanentemente en superación acorde a nuestras posibilidades; sólo así podemos asumir con compromiso y transparencia estos desafíos educacionales.

Por ello, que el planteamiento de una educación transformadora y sostenible que es la que hemos asumido como institución es un verdadero desafío educacional; no se puede invitar a los demás a ser mejores si uno no trata de serlo.



Existiendo en este período de la humanidad un llamado urgente de muchas comunidades que desean un mundo mejor, a repensar la formación humana, no es sólo un clamor de estos momentos históricos. Paulatinamente la humanidad ha estado olvidando lo que significa ser una persona humana trascendente como un derecho de todos, cuidando la generosa Casa-Tierra que nos acoge, siendo muchos los sentipensantes a lo largo del tiempo que han hecho un llamado a cuidar y ocuparse de todos estos aspectos.

Nuestra gran maestra Gabriela, nuestros sabios y sabias como Claudio Naranjo, Humberto Maturana, Gastón Soublette, Sonia Montecino, entre tantos otros, nos han ido advirtiendo de estos riesgos de deshumanización que ahora estamos viviendo. Por ello, es que nuestro actuar con los niños y niñas debe centrarse en lo que es realmente importante. Ayudarlos a desplegar su maravillosa humanidad que se expresa en su curiosidad, su amor, su sensibilidad, su alegría desplegada de mil formas, su creatividad, sus ojos abiertos y confiados a lo que nosotros como adultos les estamos ofreciendo.

Para todo ello, queremos apoyar a la gran familia Integra en este desafiante camino de educar en estos tiempos, mediante este Referente Curricular que ofrece contextos, fundamentos, principios, criterios, sugerencias, pero por sobre todo, entregar confianza a los equipos de trabajo de que se puede hacer una educación sencilla, pero profunda a la vez, sabia y lúdica, respondiendo a las formas de entender el mundo y de aprender de los párvulos, quienes con su fantástica imaginación e iniciativa, pueden transformar todo.

Aspiramos a jardines infantiles y programas no formales cada vez más humanos, con mucho verdor, donde todos crezcamos holísticamente y busquemos el bienestar y el aprender en todo momento como un agrado.

No dudamos que las comunidades educativas fortalecerán sus proyectos de trabajo con las ideas y sugerencias que les ofrece este Referente Curricular, que se enriquecerá con lo que cada una vaya creando en este permanente camino de lo que implica hacer una "buena" educación.

Confiamos que ese deseo que nos impulsó a ser progenitores y educadores/as de la primera infancia, encuentre en este llamado a centrar las propuestas educativas en lo importante, lo que implica crear y hacer espacios significativos para la reflexión y puesta en práctica de sus ideas, las que, realizadas con amor y sabiduría, serán las mejores propuestas educativas que podamos ofrecerles. Son ustedes los que conocen a los niños y niñas reales, son ustedes los que saben lo que necesitan ciertamente.

Finalmente, agradecemos a todos y todas los/as que participaron en la realización de este Referente Curricular con sus ideas, experiencias e intenciones de aportar a una mejor educación para nuestros maravillosos párvulos. Ese es el mejor regalo para Fundación Integra en su aniversario.

**Con afecto y los mejores deseos para sus vidas personales y laborales.**

**María Victoria Peralta Espinosa**
**Presidenta de Fundación Integra**

# PRESENTACIÓN

Vivimos en tiempos complejos, lo cual refiere a la interconexión e interdependencia de diversos elementos que componen la realidad. En un escenario global, caracterizado por la incertidumbre, es imprescindible que todas las instituciones sociales se adapten a estas nuevas realidades, reconociendo la confluencia de todos los fenómenos humanos y ambientales, afrontando los desafíos de manera coherente y sacando provecho a las oportunidades que éstos ofrecen.

La pandemia del Covid-19 ha sido un punto de inflexión en la historia reciente, no sólo en términos de salud, sino también por su profundo impacto en las estructuras sociales, económicas y culturales. En Chile y en el mundo, hemos sido testigos de una aceleración de procesos de digitalización, desigualdades agravadas y una crisis de confianza en las instituciones. A nivel individual, las personas han sido desafiadas a reflexionar sobre valores, sobre las relaciones con otros y con el entorno. De esta forma, quedó de manifiesto la vulnerabilidad del ser humano y, por ende, la importancia de potenciar la resiliencia y la adaptabilidad como habilidades claves para la vida.

La Tierra –nuestro hogar– también enfrenta una profunda crisis medioambiental. El cambio climático es un hecho y su impacto ha sido tremendo para la biodiversidad. Además, vemos la destrucción de ecosistemas y una gran contaminación como algunas de las manifestaciones que dan cuenta del daño, poniendo en peligro la supervivencia del planeta y sus habitantes. Esto demanda la necesidad de actuar ya, partiendo por el reconocimiento de la propia responsabilidad como seres humanos en el cuidado de los recursos naturales y los seres vivos con quienes compartimos el lugar que habitamos.

La educación siempre ha sido considerada un factor fundamental de cambio social; por tanto, hoy más que nunca, necesita hacerse presente en esta realidad, promoviendo transformaciones profundas que contribuyan a atender las urgencias presentes; pero también a aprovechar las oportunidades desde una perspectiva esperanzadora. Debe potenciar la construcción de sociedades más humanas y sostenibles, fomentando el desarrollo de personas conscientes —de la importancia de los otros y de la naturaleza—, amorosas en la manera de vincularse, críticas, participativas y colaborativas con el bienestar colectivo.

Para estar a la altura de los desafíos presentes, nuestra institución ha decidido actualizar su Referente Curricular, complementando y enriqueciendo los fundamentos que se encuentran a la base del proceso educativo al incorporar en su marco orientador elementos esenciales de una educación transformadora que, como se abordará más adelante, favorece los cambios en el sentir, pensar y actuar desde la niñez, haciéndolos más duraderos en el tiempo. Es nuestra responsabilidad, como institución educativa referente y uno de los principales sostenedores de educación parvularia, brindar oportunidades para hacer de las generaciones de niñas y niños personas más humanas y comprometidas con el planeta, preparadas para desenvolverse con fluidez y armonía en un medio altamente expuesto al uso de tecnologías, daños ambientales y sobrevaloración de la productividad, por sobre el juego y el ocio como formas de aprendizaje, autocuidado, fomento del pensamiento creativo y resolución de problemas en contextos auténticos. En este sentido, la actualización del Referente Curricular de Fundación Integra es una invitación a repensar el papel de la educación parvularia en la construcción de una sociedad más amorosa, sostenible, inclusiva, justa y democrática para todas y todos.

# INTRODUCCIÓN

El presente documento responde a la necesidad de actualizar los lineamientos educativos de Fundación Integra, en un contexto de profundos cambios en la educación parvularia y en la sociedad. La pandemia, el avance de la tecnología, la creciente diversidad cultural y la crisis medioambiental han transformado las formas de aprender y convivir, haciendo necesario un nuevo enfoque educativo esperanzador, flexible, inclusivo y sostenible.

La actualización del Referente Curricular de Fundación Integra –comprendido como un marco amplio, flexible y orientador de la propuesta educativa institucional– considera un enriquecimiento de los fundamentos que se encuentran a la base del proceso educativo, incorporando y destacando conceptos claves para fortalecer el bienestar integral y los aprendizajes significativos de niñas y niños en el mundo actual. Así, siete años después de la publicación de las Bases Curriculares de Educación Parvularia (2018), los equipos pedagógicos se encuentran preparados para asumir con convicción nuevos desafíos, los cuales implican profundizar en el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje basados en un enfoque de derechos, siempre privilegiando el protagonismo de niñas y niños, el juego y el desarrollo sostenible.

Además, este proceso de actualización del Referente Curricular de Fundación Integra representa una oportunidad para **apoyar** a la comunidad educativa, desde cada uno de los roles que la conforman, como garantes de derechos de la niñez y agentes de cambio social, hacia el **propósito de implementar una educación parvularia transformadora para el desarrollo humano y sostenible basada en una convivencia bientratante y cultura de derechos.** Lo anterior conlleva el fortalecimiento de prácticas pedagógicas que promuevan el **desarrollo holístico** de las niñas y niños, en ambientes **educativos amorosos, diversificados, enriquecidos y confortables,** en donde el convivir contribuya al **ejercicio de una ciudadanía responsable y comprometida con el bien común.**

Para llevar a cabo este proceso, se realizó un exhaustivo análisis de la literatura actual para identificar tendencias y enfoques relevantes, se desarrollaron talleres internos de trabajo y se sostuvieron reuniones de reflexión con la actual presidenta de la institución, la Dra. María Victoria Peralta Espinosa. En paralelo, se impulsaron encuentros participativos, que contaron con representación de toda la comunidad Integra: niñas y niños, familias, equipos educativos, equipos de modalidades no convencionales, equipos de direcciones regionales y nacionales, en los que se levantó información relevante sobre sus apreciaciones y expectativas frente a este proceso de actualización.

El resultado de esto es este Referente Curricular Actualizado 2025, el cual recoge las principales ideas del Referente Curricular 2019, las que se mantienen en coherencia con los fundamentos y contextos para el aprendizaje de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia vigentes [BCEP, 2018], con el Marco para la Buena Enseñanza en Educación Parvularia [MBE EP, 2019], y otros referentes asociados al nivel. A esto se suma la incorporación de nuevas teorías y prácticas, asociadas principalmente al desarrollo holístico de niñas y niños, a la potenciación de la humanidad a través del amor y la coexistencia respetuosa, y la sostenibilidad para el aseguramiento del bienestar común. Además, incorpora contenido de los materiales técnicos-pedagógicos realizados hasta la fecha por la institución y que responden pertinentemente al propósito de una educación transformadora para el desarrollo humano y sostenible.

Finalmente, afirmamos que esta propuesta educativa, construida de manera participativa, fortalecerá el marco de reflexión y acción sobre el cual los equipos educativos desarrollarán su práctica pedagógica, así como la labor de quienes acompañan y asesoran desde otros roles, favoreciendo la construcción compartida de significados y el avance hacia un propósito común en beneficio del desarrollo pleno, bienestar integral, aprendizajes significativos y felicidad de la niñez.

# CAPÍTULO 1

## FUNDAMENTOS

### Repensando los saberes para la transformación

El presente capítulo corresponde a una actualización de los fundamentos que se encuentran a la base de la propuesta pedagógica institucional. Constituye una construcción curricular que emerge de la necesidad de la comunidad de Fundación Integra por explorar nuevos caminos que garanticen el derecho de las niñas y niños a aprender, desarrollarse de manera holística y ser felices, en un contexto educativo de calidad, pertinente con el contexto sociocultural del cual forman parte y con las políticas públicas vigentes.

En este sentido, la actualización del Referente Curricular Institucional entrama en sus fundamentos diversas teorías que sustentan la visión de las niñas y niños y la educación que se merecen, esta emerge –necesariamente– en el encuentro afectivo con los otros, a través de la interacción que legitima a cada persona en su diversidad y singularidad.

# 1. Visión compartida sobre las niñas y niños: actualizando la mirada

## 1.1. ¿Cómo comprender mejor a las niñas y niños?

Las personas están conformadas por múltiples dimensiones –corporal, cognitiva, social, emocional y espiritual– que confluyen en el diario vivir. Esto determina la complejidad del ser humano y su invaluable riqueza, e invita a considerar su **esencia holística**[1] como base del desarrollo. Es así como niñas y niños requieren ser vistos y comprendidos desde su totalidad. El principio de Unidad presente en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2018), precisamente refiere a la esencia indivisible de cada niña y niño, y a la construcción de sus aprendizajes desde la convergencia de todas sus dimensiones.

Asimismo, niñas y niños deben ser percibidos sin inequidades, discriminaciones y estereotipos de género, avanzando de manera progresiva a afianzar **interacciones inclusivas, no sexistas y respetuosas de la diversidad**[2]**.**

Bajo esta premisa, el ser humano se constituye en la **relación socioemocional** que implica, ante todo, una interacción vinculante en la que emerge la existencia de cada persona. Es decir, se forma en un grupo social –cultura de pertenencia–, a través de las relaciones que establece desde el nacimiento, en la medida en que es vista y legitimada por otro, quien, en una interacción amorosa y respetuosa, acoge su diversidad y particularidad.

En este sentido, niñas y niños son seres hiper-sociales y emocionales, que requieren necesariamente **interacciones de afecto y cuidado** para existir y estar en bienestar. Estos vínculos les permiten desarrollar, tempranamente, grandes capacidades para reconocer que las demás personas tienen creencias, preocupaciones, emociones, intereses y deseos propios, y que esas diferencias pueden llevar a acciones diversas.

Este maravilloso potencial de la niñez pone de manifiesto la capacidad empática que poseen y que continúan desarrollando a lo largo de su crecimiento, en la medida en que los entornos en los que se desenvuelven se lo faciliten. Las neurociencias y la psicología han demostrado la relevancia de la dimensión socio-emocional de niñas y niños, y la implicancia de las relaciones vinculares en entornos amorosos en sus primeros años de vida, para el presente y el futuro. Tal como señalan Siegel y Payne (2024): “todo empieza por las experiencias proporcionadas por los padres y otros cuidadores, que sostienen los cimientos de la integración y la salud mental” (p. 23).

[1] Para efectos de facilitar la comprensión de la materia, se definirá holístico como la corriente teórica que visualiza a la persona como un ser compuesto por diversas dimensiones que confluyen entre sí; por ende, sus propiedades deben ser analizadas en conjunto y no solamente a través de las partes que lo componen. Es decir, que el todo es más importante y complejo que la suma de cada elemento, lo cual marca la diferencia con el concepto de “integral”.

[2] Subsecretaría de Educación Parvularia (2023). Enfoque de género en la educación parvularia: una oportunidad para el bienestar integral. Orientaciones para su transversalización en el nivel.

Esto enfatiza la idea de que se reconoce a niñas y niños como seres interdependientes y miembros activos del contexto biosociocultural que integran, es decir, **ciudadanas y ciudadanos** capaces de participar y transformar su entorno y las interacciones que allí se gestan, con un **rol protagónico** en cada una de sus vivencias, siendo activos constructores en la significación y resignificación del mundo en el presente y no sólo como personas adultas del mañana.

Esta consideración sitúa a niñas y niños como **sujetos de derechos y ciudadanos activos de la sociedad en el centro de la gestión institucional y de las políticas públicas,** con participación permanente en su crecimiento personal y el de su comunidad, asumiendo progresivamente responsabilidades en su actuar, compromiso con el bien común y el ejercicio pleno de sus facultades como miembros de una sociedad durante toda su trayectoria de vida. Las BCEP (2018) declaran que son "personas singulares y diversas entre sí, sujetos de derecho, en crecimiento y desarrollo de todas sus potencialidades (biológicas, psicológicas, socioculturales) […] su comportamiento lleva la impronta original de su voluntad y pensamiento" (p.21).

**"El niño es aquí concebido y reconocido como parte (o miembro) de la sociedad, como alguien que existe no sólo en el hogar familiar, sino también en el mundo exterior. Eso significa que es un ciudadano o ciudadana, con los derechos correspondientes y, en la medida en que es capaz de asumirlas, con las responsabilidades también correspondientes" (Dahlberg et al., 2005: 87).**

Del mismo modo, no es posible visualizar a niñas y niños si no se contemplan sus **contextos**. Nacen y viven en el seno de una **familia y una comunidad diversa,** ambas impregnadas de bienes sociales y culturales (valores, costumbres, creencias, entre otros) que se transmiten de generación en generación, moldeando su identidad. En ese sentido, resulta imperativo que la institución educativa revitalice y enfatice algunos de estos elementos, los cuales son imprescindibles para convivir con otros en el marco del respeto, la equidad y la preservación de la herencia cultural, principalmente con relación a valores humanos que, debido a los cambios sociales, podrían verse debilitados, impactando negativamente en el desarrollo y bienestar de las niñas y niños.

Esta labor no se puede realizar sin la familia, que, como primer espacio de amor, socialización y educación, es fundamental para el desarrollo y el aprendizaje de las niñas y los niños; en ella se establecen los primeros vínculos, interacciones y experiencias de cuidado, que les permiten reconocerse como seres únicos (con deseos, emociones, características, fortalezas y necesidades particulares) y valiosos, lo que influirá significativamente en su desarrollo pleno, bienestar integral y aprendizaje significativo.

Asimismo, es necesario enfatizar en el **juego libre y la exploración,** como manifestaciones naturales de la niñez, que permiten su participación activa y, a la vez, constituyen formas de acceder y construir aprendizajes a través de la interacción con el medio y con otros.

Finalmente, **cada niña y niño es una persona única** y protagonista de sus aprendizajes, lo cual se hace latente en sus características individuales. Estas surgen desde el nacimiento y a su vez se van construyendo en las relaciones de influencia recíproca con el ambiente, tal como se menciona en el enfoque ecológico de Bronfrenbrenner[3] (1987), lo que lleva a considerar a la niñez desde sus singularidades.

Las BCEP (2018) agregan que "esta diversidad implica, entre otros, que cada niña y niño aprende a través de diversas formas y ritmos que le son propios, y también que poseen formas de interpretar el mundo a partir de su cultura, situando el aprendizaje en contexto. De allí el desafío de responder de manera inclusiva y con equidad, a la diversidad de niños y niñas en el proceso educativo que se desarrolla" (Principio de Singularidad, p. 31).

## 1.2. ¿Cómo aprenden niñas y niños?

Las neurociencias y la psicología confirman que los primeros seis años de vida son trascendentales para el desarrollo biológico, afectivo, cognitivo, social y espiritual de las niñas y niños, puesto que el cerebro está particularmente sensible a determinados aprendizajes.

En este escenario, se ha comprobado la influencia de las **interacciones** en su desarrollo, evidenciándose el gran impacto de la comunicación y relación con otros en la generación de conexiones neuronales y en la consolidación de redes cerebrales que permiten un crecimiento saludable –en todas sus dimensiones– y el desarrollo de diversas habilidades.

En efecto, las niñas y los niños aprenden y construyen significados constantemente en la **convivencia,** con las personas con quienes se relacionan[4]. Es indispensable, entonces, que cuenten con personas adultas conscientes del impacto que tiene su actuar, y que respondan de manera sensible, pertinente y oportuna a sus requerimientos y derechos, siempre velando por su interés superior. De esta manera, las niñas y niños aprenden en **entornos amorosos y protectores,** es decir, cuando se sienten amados y protegidos por las personas que los acompañan, entendiendo el amor como la validación del otro como un legítimo otro y el interés genuino por su cuidado.

[3] La teoría ecológica del autor mencionado plantea que el desarrollo humano ocurre en sistemas interrelacionados -entre los que se encuentran la familia, la escuela y la comunidad- que influyen en la vida del individuo a distintos niveles.

[4] Moravic, E.; Nolte, S. (2018). Meaningful Curriculum for Young children. Segunda edición. Pearson.

Las interacciones se dan en una relación interdependiente y recíproca con el contexto **natural y cultural** en el que transcurre esta convivencia. Comprender la multiplicidad de factores que influyen en el desarrollo y el aprendizaje permite situar, intencionar y enriquecer los ambientes en los que niñas y niños se desenvuelven diariamente.

Para ello, es fundamental generar **contextos propicios para el aprendizaje,** que fomenten el buen trato y se basen en el amor, la confianza, el respeto, la inclusión y la y la consideración de las particularidades de cada niña y niño, como sus características, necesidades, intereses, fortalezas, contextos familiares y culturales; y, a su vez, que ofrezcan múltiples y nuevas oportunidades de aprendizajes, exploración, acción y disfrute.

Por otra parte, **el juego,** actividad natural de la niñez, es el lenguaje principal con el que se vinculan con el mundo, haciéndose presente, desde su nacimiento, en el convivir con otros y con el medio ambiente. En este sentido, el juego será comprendido a partir de las ideas planteadas por Humberto Maturana (2011), como una actividad que ocurre dentro de un espacio relacional, donde los protagonistas actúan de manera libre, permitiendo la creatividad y el surgimiento de nuevas formas de actuar, manifestando y fortaleciendo la propia identidad en un entorno colaborativo.

Además, el juego provee de oportunidades que van más allá de lo que niñas y niños viven cotidianamente, pudiendo transformar estructuras, experimentar límites, incluso ampliando las expectativas culturales de las personas adultas sobre lo que sucede o se espera del juego[5].Desde esta perspectiva, el juego constituye también una forma de participar en sociedad, tomando decisiones y experimentando la ciudadanía en contextos auténticos.

Es así como **el amor y el juego se despliegan y retroalimentan mutuamente,** brindando contextos amorosos y protectores, que generan bienestar y facilitan una interacción genuina en que las personas se aceptan y valoran en sus diferencias, poniendo en progresiva evidencia habilidades trascendentales del "ser-humano", que les permiten ejercer su rol ciudadano a partir de la conciencia del otro y del bien común, participando activamente en la transformación de su entorno.

Todo lo anteriormente expuesto, invita a comprender que **la niñez vive el tiempo de manera distinta;** a diferencia de la persona adulta, que generalmente lo percibe de manera lineal y cronológica, la niña o niño **se enfoca en la intensidad y calidad de las experiencias,** dejándose sorprender y envolver por lo que va aconteciendo en el momento, viviendo el tiempo presente sin prisa, permitiéndose gozar con otros y asombrarse con lo simple. Alfredo Hoyuelos (2008) señala:

> **Tenemos que asumir éticamente que los tiempos de la infancia no se dejan anticipar. Su sabiduría consiste en abrazar la oportunidad del momento. En ese instante es donde surge lo inédito. En esa vivencia de la oportunidad, los niños pueden expresar -sin prisas- lo más profundo de su propia sabiduría: cómo aprovechar la disponibilidad en la oportunidad circunstancial que cada momento brinda cuando se vibra con él, como si mágicamente se quisiese arrancar del Tiempo. No se trata, artificialmente, ni de detener el tiempo ni de estirar el instante, sino de respetar el devenir de los momentos que cambian lábilmente con las actuaciones infantiles (p.11).**

[5] Subsecretaría de Educación Parvularia (2024). Derecho al juego y a la participación de la niñez. Recuperado en https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2024/10/derecho-al-juego.pdf

## 1.3. ¿Qué particularidades tienen las niñas y niños de Fundación Integra?

El conocimiento profundo de las niñas, niños, sus familias y de todos quienes conforman la comunidad educativa institucional, constituye el punto de partida para el diseño de procesos educativos oportunos, pertinentes y significativos. Es por esto que hemos rescatado las voces de todas las personas que conforman la comunidad Integra, a través de un proceso masivo representativo, para responder a la pregunta que da comienzo a este apartado. A continuación, se exponen algunas de las manifestaciones más relevantes.

Las niñas y niños que forman parte de las salas cuna, jardines infantiles y modalidades no convencionales de Fundación Integra, mantienen la esencia de toda niñez, presentando características comunes, como su alegría y ganas de vivir, su capacidad expresiva a través de diversas manifestaciones, sus deseos de movimiento, una curiosidad innata y una autonomía progresiva, con un interés genuino por desenvolverse en espacios de encuentro con otros. Disfrutan en general del juego libre, principalmente de aquellos relacionados con la representación de roles, la exploración del entorno, el arte y el vínculo con la naturaleza.

Nacidos en una era digital, enfrentan también algunos desafíos dados por el contexto social actual y la cultura planetaria, asociados principalmente a las comunicaciones y las relaciones humanas y con el entorno.

> **"Son niños y niñas extrovertidos, muy creativos, cariñosos y expresivos. Son protagonistas de sus juegos, escogen de acuerdo a sus gustos y preferencias"**
>
> (Observación de educadora jardín infantil Burbujitas Termales, Región del Maule, en levantamiento de información para el Referente Curricular).

Introvertida(o)

Creativa(o)

Extrovetido(a)

Enérgica(o)

Ágil

Inteligente

Por su parte, las familias al ser consultadas caracterizan a las niñas y niños a partir de los siguientes conceptos:

Sociable

Timida(o)

Impaciente

Cariñosa(o)

Alegre

Amable

Reflexiva(o)

Risueña(o)

Sensible

Juguetón(a)

Nota: Gráfica elaborada a partir de resultados obtenidos en encuesta realizada a las familias de las niñas y niños de Integra en julio 2024, en el marco de la actualización del Referente Curricular.

Además, presentan particularidades asociadas a los lugares, las formas de vida y la cultura en donde desarrollan su cotidianeidad, destacándose, por ejemplo, diferencias respecto a la mantención de tradiciones y su relación con el medio natural, especialmente en contextos de ruralidad, donde existe una vinculación más estrecha con las costumbres locales, su entorno y la flora y fauna que forman parte del sector. Asimismo, se observan rasgos diferenciadores en relación a las condiciones de los contextos en donde viven, como las características del barrio en el cual están insertos y las situaciones de vulnerabilidad socioeconómica en que se encuentran sus familias.

> **"A nuestros niños y niñas lo que más les gustó fue explorar elementos de su entorno natural, sobre todo degustar las naranjas, las nueces, oler las hojas de eucaliptus, escuchar las vainas con semillas de espino y jugar con las ramitas"**
>
> (Observación de educadora jardín infantil Semillitas del Patagual, Región de O'Higgins, en levantamiento de información para el Referente Curricular).

Es preciso señalar entonces, que existen un sinfín de similitudes y diferencias en la niñez que asiste a las modalidades educativas de Fundación Integra, imposibles de detallar en su totalidad, considerando que esta diversidad se despliega por todo el territorio nacional, presentando diversos matices según el contexto.

No obstante, todas las niñas y niños del país comparten una necesidad común: la **garantía y protección integral de sus derechos,** a través de la consideración de estos en todo sistema, incluyendo el establecimiento educativo o modalidad no convencional. Esto debe darse en un entorno de convivencia bientratante, amorosa y cuidado humano que permita potenciar su desarrollo holístico y aprendizaje, reconociendo sus diversidades y singularidades a partir de sus propias características y las de los espacios que habitan. Esto se refleja en las siguientes manifestaciones:

**La mayoría de los niños y niñas mencionan que les gusta estar con su mamá, con sus abuelos y con las tías"**

(Observación de educadora jardín infantil Hielito Azul, Región de Aysén, en levantamiento de información para el Referente Curricular).

**"Respecto a los adultos, se relacionan con el equipo de aula de una forma segura y confiada, buscándolos cuando necesitan contención emocional o apoyo para buscar una solución de alguna situación"**

(Observación educadora jardín infantil Patrona de Chile, Región Metropolitana, en levantamiento de información para el Referente Curricular).

# 2. Visión compartida sobre la Educación:

## hacia una educación transformadora para el desarrollo humano y sostenible

### 2.1. ¿De qué se trata la educación transformadora?

La educación posee un inmenso poder para el progreso social que, de acuerdo con lo señalado por la UNESCO (2021), se despliega en procesos de enseñanza y aprendizaje orientados a empoderar niñas y niños sanos y felices, que tomen decisiones fundamentadas y ejerzan un actuar consciente del bienestar personal y colectivo. Así lo explicita la siguiente cita:

> **La educación, es decir, la forma de estructurar la enseñanza y el aprendizaje a lo largo de la vida, ha desempeñado durante mucho tiempo un papel fundamental en la transformación de las sociedades humanas. Nos conecta con el mundo y entre nosotros, nos abre a nuevas posibilidades y refuerza nuestras capacidades de diálogo y acción (p.6).**

En este sentido, se concibe la educación como un factor fundamental de cambio social, que desde la sala cuna potencia –en el coexistir cotidiano a partir del respeto por la biodiversidad y el despliegue de relaciones amorosas y sensibles– el rol protagónico de niñas y niños en la construcción de ciudadanías juiciosas del valor del otro y del entorno, y de las implicancias de su accionar en el bien-estar general. Humberto Maturana y Ximena Dávila (2006) señalan que "la educación como un fenómeno de transformación en la convivencia es un ámbito relacional en donde el educando no aprende una temática, sino un vivir y un convivir. Aprende una forma de vivir el ser humano" (p.32).

Esta visión de la educación también es compartida y destacada por las BCEP (2018) que, a través del protagonismo de niñas y niños, destacan la relevancia de una educación transformadora como mecanismo de cambio social. En esta misma línea, el Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia (2019) reconoce y valida a quienes conforman equipos pedagógicos como agentes de cambio social que, a partir de su rol de mediadores del aprendizaje, contribuyen con la construcción y ejercicio de ciudadanía por parte de niñas y niños.

En palabras de Peralta, V. (2025) esto implica:

**Un compromiso por el mejoramiento y bienestar social concibiendo a lo educativo como un proceso de formación humana holística que va más allá de la transmisión de conocimientos, favoreciendo aprendizajes significativos, con sentidos, respetuosos y amorosos en la vida de todos, en especial de las nuevas generaciones. Esto implica promover el desarrollo de valores, habilidades, actitudes, emociones y saberes en forma integral, que permitan aportar a avanzar en los entornos sociales, culturales y naturales en forma sostenible, como en nosotros mismos como sujetos-personas trascendentes y aprendientes permanentes.**

Desde esta perspectiva, se vuelve esencial contar con **personas y equipos comprometidos con su rol de garantes de derechos de la niñez y agentes de cambio social, conscientes de la transcendencia de su función y de la responsabilidad de ejercerla de forma profesional y ética,** actuando en coherencia con el propósito educativo y con su rol transformador, considerando la mejora permanente como parte de la práctica pedagógica. Esto conlleva autobservación y progreso constante, lo que significa adentrarse en un nivel profundo de reflexión, donde cada persona se reconoce a sí misma en permanente evolución, comprendiendo sus potencialidades y el origen de sus desafíos, haciéndose responsable del propio progreso en colaboración con otros, para poder así contribuir en la transformación de las niñas y niños. Freire (2015) señala al respecto:

> **...quien forma se forma y reforma al formar, y quien está siendo formado se forma para posteriormente formar al ser formado. Es en este sentido que enseñar no significa sólo transferir conocimiento, contenidos, tampoco formar es la acción a través de la cual un sujeto creador da forma, estilo o alma a un cuerpo indeciso y acomodado. No existe docencia sin discencia, ambas se explican a sí mismas y sus sujetos, a pesar de las diferencias que los distinguen, no se reducen a la condición de objeto, a la relación del uno con el otro. Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender (p.12).**

A partir de lo explicitado en los párrafos anteriores, una **educación transformadora requiere considerar el contexto nacional y planetario, para dar respuesta de manera coherente a las demandas sociales, ambientales y económicas, que contribuirán a movilizar el cambio desde una perspectiva inclusiva. Por tanto, en sus bases** considera el desarrollo humano y el desarrollo sostenible –en concordancia con lo declarado en la Agenda 2030 por la Organización de las Naciones Unidas [ONU] –, como pilares fundamentales para garantizar el cumplimiento de su propósito.

Finalmente, en coherencia con nuestro valor institucional justicia educativa, en la comunidad Integra afirmamos que la educación es un derecho humano fundamental para el desarrollo de una mejor sociedad más inclusiva, justa y democrática. Por ello, nuestro compromiso es claro: ofrecer a cada niña y a cada niño, sin importar su grupo social, nuevas y variadas oportunidades de aprendizaje para toda su vida.

## 2.2. ¿En qué consiste el desarrollo humano?

El desarrollo humano se refiere al proceso dinámico de crecimiento que experimenta una persona a lo largo de su vida, a través del cultivo de cada una de las dimensiones que componen su ser holístico, las cuales confluyen entre sí. Desde esta visión, el ser humano, al igual que todo ser vivo, no es un agregado de elementos yuxtapuestos, sino un todo integrado que constituye un supra sistema dinámico[6], formado por muchos subsistemas perfectamente coordinados, los cuales conforman su ser. No existe consenso respecto a la cantidad de dimensiones que se contemplan en la esencia humana, no obstante, en esta ocasión se realizará referencia a las siguientes:

[6] Un supra sistema lo comprenderemos como la suma de subsistemas que se influencian entre sí. Al ser dinámico, se entiende que este se encuentra en constante evolución, debido a sus componentes internos (subsistemas) o factores externos con los que interactúa.

### Dimensión cognitiva:

es la que permite a los seres humanos pensar, razonar, crear, aprender y desarrollar otros procesos mentales. El lenguaje, la creación artística, las ciencias y el conocimiento en general surgen de esta dimensión, que permite a las personas no sólo adaptarse al mundo, sino también transformarlo.

### Dimensión social:

refiere a la naturaleza social de las personas, quienes necesitan interactuar, vincularse y formar parte de una comunidad o grupo social. Esta dimensión se hace visible en las relaciones interpersonales, la cultura, los valores y la ciudadanía, y es esencial para el desarrollo del ser humano, ya que las interacciones que se establecen son claves para el bienestar emocional, la cohesión social y el progreso colectivo.

### Dimensión espiritual:

asociada a la búsqueda de trascendencia y conexión con algo más allá de lo inmanente, se suele manifestar en la reflexión sobre la vida o la relación con una fuerza superior. Esto favorece el desarrollo de la conciencia, la energía vital y el crecimiento personal. Las neurociencias han demostrado el poder de la espiritualidad, en prácticas como la meditación y el agradecimiento, en la promoción de estados de felicidad y el fortalecimiento del sistema inmune. Abordar esta dimensión implica abrirse a diversas cosmovisiones, incluidas las de pueblos originarios, para encontrar significado y conexión con el mundo.

### Dimensión corporal:

esta dimensión tiene que ver con el cuerpo estructural y los aspectos biológicos que lo componen. Refiere a la naturaleza física que permite a las personas respirar, alimentarse, moverse, interactuar con otros y con el entorno. En definitiva, el cuerpo conecta con el mundo y hace latente la vida en el viaje de cada propia historia.

### Dimensión emocional:

hace referencia a la presencia de las emociones en toda existencia, lo que favorece la supervivencia física y social, ya que permite el despliegue de respuestas adaptativas y el desarrollo de vínculos y relaciones humanas que son fundamentales para el bienestar de toda persona.

Esta consideración de la persona como un ser holístico, se asocia con el principio pedagógico de Unidad de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2018) [BCEP], que refiere a la esencia indivisible de cada niña y niño, y a su participación en cada experiencia con todo su ser (p.31).

En atención a esta perspectiva, Morín (2011) afirma que "todo desarrollo verdaderamente humano debe comprender el desarrollo conjunto de las autonomías individuales, de las participaciones comunitarias y la conciencia de pertenecer a la especie humana" (p. 4). Esta mirada refiere implícitamente a la mejora de la vida en comunidad, la cual se encuentra cimentada en el aprendizaje de las relaciones consigo mismo, con otros, con el entorno y lo trascendente, las convenciones asociadas a la convivencia bientratante y en la adquisición de herramientas democráticas para abordar los problemas que pudiesen amenazar la vida social y el espacio natural.

Es así como el desarrollo humano y la Educación Parvularia están profundamente interconectados, ya que es en este nivel educativo en donde se sientan las bases para el despliegue de diversas habilidades, se brindan oportunidades para el desarrollo holístico y se construyen patrones relacionales que influirán en la convivencia bientratante con otros y con el entorno.

De acuerdo con lo anterior, surge nuevamente el juego como una actividad natural que involucra al ser humano en todas sus dimensiones, de manera espontánea, fortaleciendo esta mirada holística. Asimismo, es fundamental que niñas y niños tengan acceso a ambientes educativos libres de violencia y estereotipos de género, promoviendo así la transversalización de una mirada inclusiva y no sexista del proceso educativo.

## 2.3. ¿En qué consiste el desarrollo sostenible?

El desarrollo sostenible es un enfoque de progreso que busca satisfacer las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer sus propias necesidades, manteniendo a lo largo del tiempo –sin deterioro ni agotamiento– los sistemas y procesos que sustentan la vida de las personas y de la naturaleza en su totalidad. Se basa en tres pilares fundamentales:

**Inclusión social:** Implica garantizar que todas las personas y grupos sociales tengan acceso a oportunidades y recursos, con el fin de reducir la pobreza y las desigualdades, y promover la equidad y la justicia social.

**Protección del medioambiente:** Es fundamental proteger y preservar el medio ambiente, asegurando que el uso de los recursos naturales se realice de manera responsable y que se minimicen los impactos negativos en los ecosistemas, relevando el valor que este tiene para la existencia humana.

**Crecimiento económico:** La erradicación de la pobreza en todas sus formas y dimensiones es una condición indispensable para lograr el desarrollo sostenible. Para esto, se debe promover una economía que genere mayores oportunidades de empleabilidad, mejore la calidad de vida y asegure el bienestar material, sin agotar los recursos naturales que regala el planeta, equilibrando el crecimiento económico, la equidad social y la protección del medio ambiente

TEGRA
Ruedas

Como se puede apreciar, estos elementos están interrelacionados y son todos esenciales para el bienestar de las personas y las sociedades, tal como se declara en la Agenda 2030 adscrita por la ONU.

En este escenario, la educación es un factor clave para el desarrollo sostenible y su calidad se considera un objetivo en la agenda anteriormente mencionada, puesto que ayuda a reducir las desigualdades y a alcanzar la igualdad de género. Asimismo, permite potenciar desde los primeros años la vida sana, la conciencia ecológica, la ciudadanía activa y responsable, y el buen trato entre las personas, contribuyendo al desarrollo de sociedades más pacíficas. Las BCEP (2018) señalan al respecto: "frente a problemáticas asociadas a fenómenos socio ecológicos que afectan la sostenibilidad ambiental, resulta fundamental incorporar desde los primeros años, acciones educativas cotidianas para abordar estos desafíos que enfrenta la sociedad" (p.11).

**El desarrollo humano y el desarrollo sostenible son movilizadores esenciales de una educación transformadora, ya que ambos contribuyen a mejorar la calidad de vida de las personas, a partir de la coexistencia en conciencia con los otros y en el entorno natural, garantizando un futuro próspero y saludable para todas y todos.**

## 2.4. ¿Cuáles son los énfasis de una educación transformadora para el desarrollo humano y sostenible?

A partir de lo expuesto anteriormente, se puede apreciar que tanto el desarrollo humano como el desarrollo sostenible forman parte de los marcos en los cuales es posible construir una educación transformadora. En este contexto, Fundación Integra, considerando su trayectoria institucional, define algunas ideas fuerza que permitirán orientar el camino para avanzar, de manera progresiva, hacia la transformación educativa.

### Protagonismo de la niñez:

Se considera a niñas y niños sujetos de derechos y ciudadanos activos de la sociedad, y, por tanto, son personas únicas y protagonistas de sus aprendizajes y procesos de desarrollo, a través de la participación. Esto se refuerza en el ejercicio de la ciudadanía, vinculado al progreso gradual de su autonomía, que les permite manifestar sus deseos, tomar decisiones, entre otros. Esto conlleva que las personas adultas de su entorno garanticen sus derechos, escuchen y respeten sus voces.

### Convivencia bientratante basada en el amor:

Humberto Maturana (2014) define amar como “una ampliación de la mirada de respetar al otro u otra sin exigencias, sin supuestos, sin expectativas” (p.40). El amor moviliza el desarrollo del vínculo, y modela en su expresión las formas de relacionarse con otros y el entorno. El cuidado es una manifestación del amor, ya que cuando se cuida a alguien, se le protege, brinda apoyo y/o acompaña. Este acto de cuidar es indispensable para el desarrollo y aprendizaje, y se evidencia en la respuesta sensible y oportuna de las personas adultas hacia las necesidades de niñas y niños. Por ello, es necesario que se favorezca una convivencia bientratante, que propicie el bienestar personal y social de cada niña y niño, permitiéndoles experimentar el gozo de compartir y convivir con otros, en armonía, al mismo tiempo que conocen y fortalecen sus capacidades a través de la autovaloración, el reconocimiento y validación de sus emociones.

## Conexión con lo natural:

Es ampliamente reconocido el aporte que otorga a las personas la naturaleza, especialmente en relación a la entrega de recursos esenciales para la vida, como el agua y la alimentación. Sin embargo, son innumerables los beneficios que también aporta al bienestar físico y mental del ser humano. Por tanto, se busca potenciar una coexistencia armónica con el medio ambiente, basada en su valoración y cuidado, lo que implica vincularse con este, al igual como se hace con otras personas. Se reconoce, además, su importancia para la conexión social y el sentido de pertenencia a las comunidades.

## Diversidad e inclusión:

La atención a la diversidad a través de la inclusión es fundamental para construir sociedades más justas y equitativas, donde se reconocen y valoran las características únicas de cada individuo, respetando sus contextos familiares y culturales, identidad de género y otras divergencias asociadas al desarrollo y aprendizaje. La diversidad enriquece a nuestras comunidades, permitiendo que todos tengan la oportunidad de contribuir y prosperar. En definitiva, abrazar la diversidad es un paso esencial hacia el enriquecimiento de la experiencia humana y el desarrollo de sociedades más resilientes y solidarias.

## Valores humanos:

En este contexto, los valores humanos –cuyas interpretaciones pueden variar según el contexto social, cultural o religioso– guían el actuar de las personas y son esenciales para una ciudadanía ética y sostenible. La internalización y movilización de los valores humanos no sólo definen a las personas, sino que también contribuyen a formar sociedades en las que todos pueden progresar sin afectar el crecimiento de los otros. Fundación Integra declara que sus valores institucionales son: justicia educativa, diversidad, participación, colaboración e integridad. Estos valores, en su conjunto, movilizan el actuar de todas y todos quienes conforman la comunidad Integra.

### Estilo de vida saludable:

Se entiende como un conjunto de hábitos que promueven el bienestar físico, mental y emocional de la persona, y que se mantienen a lo largo del tiempo. Estos hábitos incluyen una alimentación nutritiva y natural, movimiento consciente adaptado a las necesidades individuales, descanso adecuado con horas de sueño reparador y momentos de ocio, entre otros. El equilibrio emocional es también fundamental, por lo que, además de lo anterior, es clave cultivar una práctica espiritual, de meditación o similar, que ayude a gestionar este aspecto y a mantener una actitud positiva y esperanzadora ante la vida. Inculcar estos hábitos desde la niñez y mantenerlos a lo largo de toda la vida es esencial para la salud integral a largo plazo de las personas y, por ende, para el bienestar de la sociedad.

### Comunidades comprometidas:

Las familias, las comunidades y las instituciones educativas, son parte fundamental de una educación transformadora para el desarrollo humano y sostenible, ya que es en la convivencia dentro de estos sistemas donde niñas y niños se desarrollan y aprenden. Esto invita a quienes forman parte de esta triada, a una transformación interior, que permita trasformar a otros desde el compromiso con el bienestar colectivo de la sociedad y el ambiente. Lo anterior implica, entre otras cosas, responsabilidad con la educación y protección integral de los derechos de niñas y niños, y la propagación de la esperanza de un mundo mejor a partir del actuar mancomunado.

Cabe destacar que todos los conceptos antes mencionados se relacionan directamente con las oportunidades de exploración y juego que se ofrecen a niñas y niños, constituyendo una herramienta esencial para avanzar en una educación transformadora para el desarrollo humano y sostenible basada en una convivencia bientratante en la que se respetan los derechos de niñas, niños y personas adultas, que implica establecer relaciones y prácticas basadas en la confianza, el respeto y la inclusión, donde se reconozcan, acojan y valoren las particularidades de cada niña, niño, adulta y adulto, de sus contextos familiares, culturales y comunitarios, promoviendo con ello el buen trato.

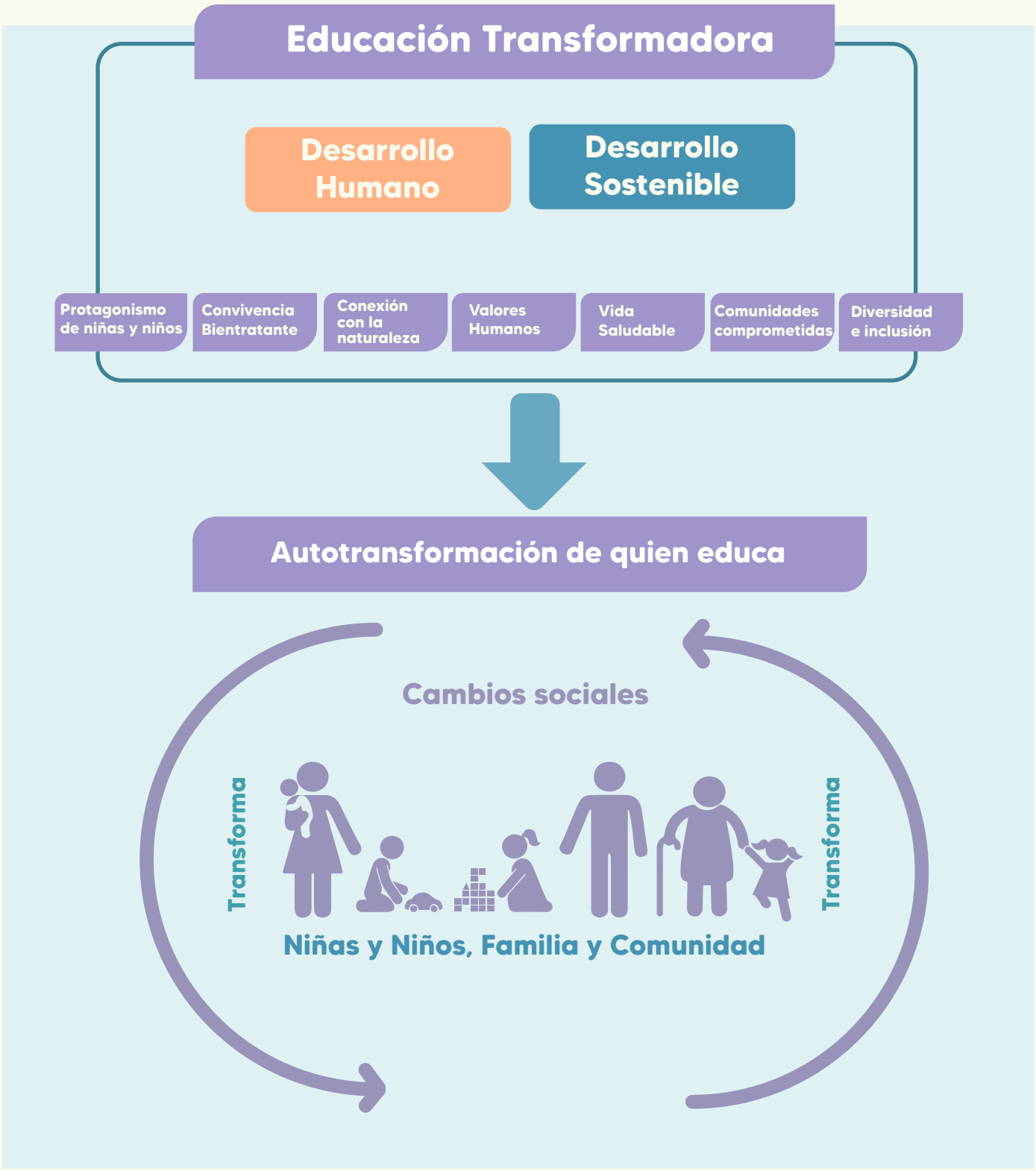



**Diagrama N°1: Recapitulación capítulo I, fundamentos de una educación transformadora para el desarrollo humano y sostenible. Elaborado por Fundación Integra.**

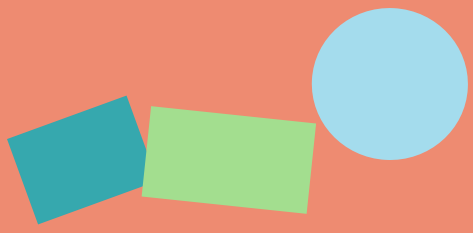
# CAPÍTULO 2

## PROPUESTA PEDAGÓGICA

### Caminando hacia la transformación

A continuación, se presenta la propuesta pedagógica de Fundación Integra, elaborada a partir de la caracterización institucional, los fundamentos y principios declarados en los capítulos anteriores, las orientaciones pedagógicas de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia [BCEP, 2018], el Marco para la Buena Enseñanza [MBE EP, 2019], y otros referentes ministeriales asociados al nivel.

Se espera que esta propuesta –marco orientador de la práctica pedagógica para una educación parvularia transformadora y de calidad, con énfasis en el desarrollo humano y sostenible– sea valorada, internalizada e implementada por los equipos pedagógicos de manera contextualizada en cada espacio educativo, considerando a las niñas, niños, familias y comunidades locales, para responder de manera pertinente a quienes son parte de las salas cuna, jardines infantiles y modalidades no convencionales de Fundación Integra.



# CONTEXTOS PARA EL APRENDIZAJE
## EN UNA EDUCACIÓN TRANSFORMADORA

Los contextos para el aprendizaje aluden a los elementos fundamentales que enmarcan la práctica pedagógica, favoreciendo la comprensión y organización de los factores que influyen en el aprendizaje de niñas y niños.

Es un hecho reconocido que son múltiples los contextos que inciden en los procesos educativos, sin embargo, hay algunos que son claves porque permiten relevar el papel del ambiente, el valor de la familia y la comunidad, y la importancia de la gestión pedagógica en el aseguramiento de aprendizajes significativos y de calidad, todas las niñas y niños.

Los contextos para el aprendizaje que se reconocen en la actualización del Referente Curricular de Fundación Integra, son los que se abordan en las BCEP (2018). Estos corresponden a:

**1. AMBIENTES PARA EL ENCUENTRO Y EL APRENDIZAJE**
**2. FAMILIAS Y COMUNIDAD**
**3. PLANIFICACIÓN Y EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE**

Si bien, los tres contextos son interdependientes, se presentan en este orden para efectos prácticos, favoreciendo la comprensión de los equipos pedagógicos de los dos primeros puntos, para que luego puedan ser incorporados de manera coherente a los procesos de planificación y evaluación en el marco de una educación transformadora.

# 1. AMBIENTES PARA EL ENCUENTRO Y EL APRENDIZAJE

Estos “refieren a sistemas integrados de elementos consistentes entre sí, que generan condiciones que favorecen el aprendizaje de los niños y las niñas” (BCEP, 2018: 113).

Para avanzar en el desafío de una educación transformadora para el desarrollo humano y sostenible, es fundamental promover ambientes **inclusivos,** que reconozcan y valoren la neurodiversidad, neurodivergencia y la diversidad cultural, al mismo tiempo que eliminan todo tipo de violencia, discriminación y sesgo en cualquiera de sus formas.

En este sentido, los ambientes para el aprendizaje –en su despliegue ideal– conforman **un escenario enriquecido y confortable, para que los encuentros humanos ocurran y el aprendizaje surja a partir de una convivencia bientratante y cultura de derechos, en espacios que fomentan el juego y la exploración, y donde el tiempo se cristaliza en el disfrute del presente.**

De esta manera, los ambientes para el encuentro y el aprendizaje –desde la perspectiva de la niñez– se conforman de los siguientes sistemas:

- **Interacciones humanas.**
- **Espacio físico y recursos.**
- **Tiempo.**

# Interacciones humanas:
## afecto y cognición en el espacio educativo.

En Fundación Integra se comprenden las interacciones humanas como formas amorosas de relacionarnos con otras personas, respetando y valorando su singularidad. Se reconoce el valor que estas tienen para la sana convivencia y la creación de ambientes propicios para el desarrollo holístico y el aprendizaje dentro de las comunidades educativas, al fomentar el encuentro interpersonal desde la legitimación del otro, y el intercambio de sentires, comportamientos, pensamientos, entre otros. (Maturana, 2011, 2014, 2018, 2020; Naranjo, 2007; Cassasus, 2006).

> **"la tarea de la educación es crear un espacio relacional en el que nuestros niños [y niñas] crecen ahora, en el presente, como seres humanos responsables ecológica y socialmente que se respetan a sí mismos"** (Maturana, 2014: 59).

Si bien las interacciones humanas son, en sí mismas, intercambios dinámicos en donde se entrelazan diversas maneras de relacionarse, para efectos de favorecer su desarrollo se reconocerán dos grandes tipos de interacciones:

## A Interacciones afectivas positivas: "Fortaleciendo el vínculo afectivo con niñas y niños"

El vínculo será comprendido como la conexión afectiva con otra persona, en donde están implicadas intensas emociones, y el otro no es intercambiable, ya que proporciona sentimientos de seguridad y confortabilidad que son fundamentales para el desarrollo holístico (Lecannelier, 2021), especialmente en edades tempranas, donde el cuidado proporciona una base segura que permite la exploración del entorno, el desarrollo de la confianza y la autovaloración (Bisquerra, 2015).

Las y los integrantes de los equipos pedagógicos tienen la posibilidad y responsabilidad ética de generar un vínculo afectivo que entregue bienestar y seguridad a las niñas y niños, desde sus diversidades, como condición mínima y básica para que los aprendizajes y el desarrollo puedan potenciarse. Para esto, resulta primordial que sean capaces de responder de modo consistente y sensible a las distintas manifestaciones en que niñas y niños expresan su sentir, especialmente en los espacios de juego, donde las interacciones espontáneas y afectivas son fundamentales para su desarrollo holístico y su felicidad.

Con el fin de promover interacciones afectivas positivas, es importante que cada equipo pedagógico implemente estrategias que permitan:

- **Conocer la singularidad de cada niña y niño.** Para vincularse afectivamente, es preciso que las personas adultas que interactúan con la niñez sintonicen con sus necesidades. Por esta razón, es fundamental conocer a cada niña y niño, observarle y acogerle sin juicios, comprendiendo también las diversas formas en que las familias y comunidades expresan el afecto, los cuidados y/o la crianza respetuosa, entre otros aspectos, asegurando un espacio inclusivo y culturalmente pertinente, al mismo tiempo que se aprovechan las interacciones que se dan de forma natural y aquellas que se favorecen pedagógicamente en el contexto educativo, para captar y comprender sus particularidades, compartiendo y disfrutando el tiempo en conjunto, mientras se identifican:

- sus intereses,
- sus preguntas acerca del entorno,
- sus modos singulares de vincularse e interactuar con otros,
- sus formas particulares de comunicarse y expresarse
- sus necesidades afectivasy las formas preferentes que le ayudan a calmar su estrés,
- sus fortalezas, talentos y necesidades de aprendizaje,
- las personas significativas, tanto del contexto familiar como educativo,
- sus formas particulares de percibir los estímulos sensoriales de su entorno y de sí mismos (gustativos, olfativos, táctiles, auditivos, visuales, vestibulares y propioceptivos),
- las situaciones o factores ambientales que impactan en su bienestar.

Para lo anterior, **se requiere que el equipo organice y distribuya roles** definiendo, por ejemplo, quién acompañará el juego en cada área o con qué niñas y niños compartirán en la alimentación, para que cada integrante pueda observar y escuchar atentamente a niñas y niños en la convivencia, registrando información esencial que permita progresivamente reconocer algunos de los elementos anteriormente mencionados. También es preciso desarrollar **instancias de vinculación con las familias,** como entrevistas personales, comprendiendo el valor de la información que estas poseen y pueden brindar sobre las niñas y niños.

- **Establecer contacto visual y táctil.** Desde sus primeros meses de vida muchas niñas y niños buscan la mirada de las personas adultas con las que interactúan, para asegurar la disponibilidad de atención y satisfacción de sus necesidades. Asimismo, este contacto les permite identificar progresivamente las emociones de los demás. Por otra parte, el contacto físico (táctil) resulta imprescindible para proporcionarles afecto, y desarrollar el vínculo entre las niñas y niños y las personas adultas que integran el equipo pedagógico.

Si bien existen particularidades asociadas a cada niña o niño, pues no todos se relacionan de la misma manera, especialmente aquellas y aquellos que presentan algún diagnóstico vinculado, la respuesta de las personas adultas, adaptadas a las formas particulares de cada niña o niño, son fundamentales para acompañar su desarrollo y aprendizaje integral.

De esta manera, es importante favorecer el contacto visual, **conectando la mirada,** para lo cual es necesario hablarles mirándolos a los ojos, y dentro de lo posible, ubicarse a la altura de niñas y niños. En cuanto a lo táctil, **establecer contacto físico** según sus preferencias, lo que puede ser a través de abrazos, o simplemente un cariño suave sobre un hombro, respetando la diversidad de cada niña o niño. Ambas acciones son manifestaciones de amor que favorecen el desarrollo humano.

- **Dialogar permanente con niñas y niños.** Desde el nacimiento, se debe brindar la oportunidad de dialogar con otras y otros, considerando la implicancia que esto tiene para el desarrollo del vínculo, al favorecer la cercanía y seguridad. El diálogo, además, permite establecer una conexión social fundamental para el desarrollo emocional y cognitivo, sentando las bases para habilidades sociales, como la empatía y la escucha activa, y del lenguaje, como la percepción auditiva, la comunicación no verbal y la comprensión progresiva.

Para esto, los equipos pedagógicos **promueven conversaciones con las niñas y niños independiente de su edad,** considerando intercambios de ida y vuelta, que respeten los tiempos de respuesta y reflejen una escucha activa. En los niveles de salas cuna, se sugiere utilizar un **tono de voz más agudo (armónico) y un ritmo más lento al hablar,** ya que el bebé no comprende el significado de las palabras, pero sí la intención, así al hablarles melodiosamente, probablemente sonrían y respondan con agrado a esa interacción. De igual manera, es importante que el equipo disponga **múltiples medios de expresión (objetos concretos, imágenes, entre otros)** para que puedan ser utilizados según las necesidades de cada niña y niño, sin verse afectada su posibilidad de comunicarse con otras y otros.

- **Reconocer y responder oportunamente a las señales de niñas y niños.** En la niñez resulta fundamental que las figuras educadoras y cuidadoras interpreten correctamente las necesidades de niñas y niños **–puesto que estas no siempre se comunican oralmente o de manera explícita–** y que entreguen respuestas sensibles y oportunas a las mismas. La presencia consciente de personas adultas en la cotidianidad de una jornada es clave para el reconocimiento de estas manifestaciones, que pueden ser diversas considerando las singularidades de cada niña y niño.

Como se menciona en el Modelo de Educación Emocional (2021) de Fundación Integra, se sugiere que los equipos pedagógicos fortalezcan día a día su sensibilidad, principalmente, a través de la mentalización, comprendida como la "capacidad de sintonizar, conectar y detectar las necesidades emocionales de la niña o niño, pudiendo facilitarle una narrativa respecto a lo que está experimentando" (p.38), brindándole respuestas oportunas y pertinentes.

- **Acompañar el proceso de regulación emocional.** Otra forma de fortalecer el vínculo es acompañando a niñas y niños en el camino a la autorregulación. Esto implica, en primera instancia, favorecer el reconocimiento y expresión de emociones en la cotidianeidad, para luego apoyarlos en su gestión **(hetero regulación).**

Para esto, el equipo **reconoce y refleja** a niñas y niños **la emoción** sentida utilizando **diversos medios de representación.** Se sugiere contar con recursos asociados a las emociones en el espacio educativo, como cuentos, tarjetas, entre otros, para luego ofrecer **distintas formas de expresión** que les ayuden a manifestar su sentir sin generar daño a sí mismos o a otros. Para esto se pueden incorporar elementos que les contribuyan a revelar sus emociones, a soltar aquello que los congoja, o simplemente a calmarse. Algunos de estos elementos pueden ser: materiales de arte, ovejita Nanai y sus tarjetas, pelotas de relajación, cojín para apretar, entre otros.

Asimismo, es necesario que el equipo sea consciente de su propio sentir y de las estrategias que utilizan para regular sus emociones, ya que de esta forma enriquecerán, a partir del modelaje, las interacciones de niñas y niños. Como se menciona en el Modelo de Educación Emocional, es preciso desarrollar la **auto mentalización**[7]**.**

- **Atender las iniciativas de niñas y niños.** La generación de vínculos afectivos también se potencia cuando los equipos pedagógicos reconocen y validan la voz de niñas y niños, promoviendo que expresen sus ideas, opiniones, preferencias y necesidades de diferentes formas en el día a día. Al manifestar cómo prefieren ser acompañados, qué materiales y juegos les interesan, qué tipo de interacciones les resultan más seguras y motivadoras, entre otras, niñas y niños sienten que sus intervenciones tienen valor.

Se les debe incentivar a compartir sus **sentires e ideas** frente a algunas situaciones o temas a partir de diversas formas de expresión, y dar cabida a las **emociones y/o experimentación de dichas propuestas.** Por ejemplo, si muestran interés frente a algo (como un insecto), facilitar el tiempo y los insumos para que indaguen más sobre aquello; o si tienen una idea para resolver un conflicto, dejar que la pongan a prueba. En un nivel de sala cuna, si muestran preferencia por una situación no planificada, flexibilizar y brindar la oportunidad de que sigan con dicha exploración o juego.

[7] Definida como la capacidad de identificar lo que nos pasa en términos de emociones y pensamientos frente a las conductas de una niña o niño (p.38).

- **Anticipar a niñas y niños.** En la niñez, es importante que el equipo anticipe, a partir de la verbalización, los hitos o procesos que se vivirán, y las acciones que realizarán con la niña o niño, ya sea en interacciones individuales o grupales. Anticipar forma parte de la respuesta sensible que entrega confianza y seguridad a niñas y niños. La falta de esta puede generar confusión, malestar o temor, especialmente a quienes presentan un desarrollo neurodivergente y mayor dificultad en la flexibilidad cognitiva. Esto requiere que se respeten los ritmos de cada niña y niño, anunciando las transiciones de forma amable, sin rigidez.

Para esto es necesario **organizar un tiempo estable y predecible, sostenido por momentos constantes,** como el período de alimentación, **pero flexible a la vez en cuanto a las oportunidades de juego y exploración para el aprendizaje; con transiciones fluidas a lo largo de toda la jornada.**

De esta manera, se espera que el equipo pedagógico les vaya **"narrando a niñas y niñas lo que sucederá",** en base a los períodos constantes y variable, los cuales deben ser anunciados con un lenguaje cercano. Se sugiere decir, por ejemplo: "luego de almorzar, jugaremos en áreas", remplazando frases tales como "período de juego libre", "experiencia variable 1", entre otras. Se puede complementar esta estrategia con medios audiovisuales, con el objetivo de favorecer la comprensión de los mensajes por parte de todas las niñas y niños, tales como dispositivos de comunicación aumentativa y alternativa (lengua de señas, paneles, entre otros).

## B Interacciones cognitivas desafiantes: "Movilizando el intercambio y construcción de conocimiento"

Para alcanzar el bienestar integral y desarrollo pleno, niñas y niños necesitan potenciar todas las dimensiones que integran su ser. En este contexto juegan un gran papel las **interacciones cognitivas desafiantes, es decir aquellas acciones y/o disposiciones de las y los integrantes del equipo pedagógico que potencian principalmente el aprendizaje,** aportando al despliegue de conocimientos, habilidades y actitudes en diversas áreas, como las que se vinculan a los distintos ámbitos que componen las Bases Curriculares del nivel de Educación Parvularia.

Estas interacciones favorecen el desarrollo holístico de niñas y niños, ampliando sus posibilidades de acción y trasformación del medio, motivándoles a desarrollar relaciones de cuidado consigo mismos, los demás y la biodiversidad[8] que les rodea, resguardando el protagonismo y ejercicio de su ciudadanía.

Para que esto ocurra se requiere de personas adultas que, habiendo construido un ambiente afectivo sólido, sean capaces de **promover interacciones cognitivo-desafiantes, efectivas y coherentes** con lo que cada niña y niño necesite, desafiándoles a explorar, experimentar, crear, resolver problemas y manifestar sus pensamientos, entre otras cosas. Esto, en un espacio que disponga del juego y la exploración para el aprendizaje, en constante interacción con otros.

Para avanzar en este desafío, se requiere que los equipos pedagógicos consideren:

- **Mediar los aprendizajes a través de interacciones efectivas.** Requiere la capacidad de identificar los momentos precisos para intervenir, actuando como un puente que facilita nuevos aprendizajes; y los momentos en los que es más apropiado mantenerse sólo observando de manera atenta y respetuosa, pero siempre disponible para acompañar el juego y la exploración de manera autónoma. Para mediar efectivamente los aprendizajes, además de las interacciones afectivas positivas que constituyen la base del proceso, el equipo pedagógico puede:

- **Interactuar con las niñas y niños utilizando un lenguaje enriquecido,** por medio del uso de oraciones completas que incluyan variedad de palabras y la promoción de instancias de conversación. Para esto, se les puede invitar a hablar sobre sus intereses, intercambiando preguntas y respuestas; parafrasear sus oraciones complementándolas; ayudarles a relacionar palabras nuevas con otras que ya saben; entre otras cosas.

- **Promover procesos de pensamientos,** a través de preguntas abiertas (¿cómo?, ¿por qué?, entre otros.) que les inviten a organizar y expresar sus reflexiones; la resolución de problemas desde las salas cuna; la descripción de lo que perciben con cualquiera de sus sentidos; el levantamiento de preguntas y la realización de proyectos e investigaciones, entre otros.

- **Facilitar el desarrollo de conceptos,** conectando la nueva información con sus propias experiencias; haciendo conexiones de lo aprendido con situaciones cotidianas o con conceptos previamente vistos; brindar ejemplos para facilitar su comprensión, entre otros.

[8] La biodiversidad "comprende la variabilidad de los organismos vivos que forman parte de todos los ecosistemas" (SINIA, 2020). Incluye desde microrganismos, hasta animales y plantas.

Estas estrategias –en escenarios de juego y exploración– no solo favorecen el aprendizaje cognitivo, sino que también fortalecen su desarrollo social y emocional, creando un entorno de aprendizaje integral.

- **Tener altas expectativas sobre las niñas y niños.** Las creencias del equipo influyen considerablemente en el desempeño y en la motivación que expresan niñas y niños por aprender. En este sentido, posibilitan que los desafíos se afronten con confianza y seguridad en sus habilidades, valorando las equivocaciones como acontecimientos que enriquecen el proceso de aprender. Además, las altas expectativas estimulan el aprendizaje y les motiva a sostener curiosidad ante lo nuevo.

  Las expectativas que el equipo pedagógico declare deben **ser alcanzables y realistas, adaptadas al desarrollo de cada niña y niño** para evitar la presión o frustración, y deben manifestarse resguardando un enfoque inclusivo y **la equidad de género** en todo momento, es decir, altas expectativas para todas y todos, evitando sesgos que podrían limitar las posibilidades de juego y exploración para el aprendizaje.

  El objetivo **es ofrecer los medios para que cada una y cada uno pueda alcanzar su máximo potencial.** Esto debe ir siempre acompañado de un **apoyo adecuado en un entorno de comprensión y empatía.**

- **Brindar retroalimentación.** Retroalimentar desde los primeros años es muy importante, porque permite a las niñas y niños conocer sus logros de manera clara y comprensible, y al equipo orientar los desafíos. A través de una retroalimentación constructiva, se refuerzan acciones y aprendizajes, lo que fortalece la autoconfianza y fomenta la motivación para seguir aprendiendo. En esta etapa temprana, la retroalimentación también contribuye al establecimiento de una relación positiva con el proceso educativo, promoviendo una actitud de crecimiento continuo y participación de la niñez, a través del reconocimiento y validación hacia las decisiones que toman las niñas y niños.

  Para lo anterior, es crucial que los equipos pedagógicos brinden **retroalimentación** ante las interacciones que niñas y niños despliegan, **dando importancia al proceso** y no al resultado, reconociendo la importancia del esfuerzo y la perseverancia.

  En los niveles más pequeños, la retroalimentación también se puede brindar verbalizando los logros de las niñas y niños, **o con manifestaciones físicas que valoren sus procesos,** como aplausos o abrazos. En los más grandes se puede incorporar la **autoevaluación**, relevando su protagonismo en el proceso de aprendizaje, a partir de preguntas tales como: ¿cómo sientes que te fue?, ¿cómo lograste hacerlo?, entre otros.

  Es importante que la retroalimentación no sea solo un elogio, sino un reconocimiento específico, relevando lo alcanzado; por ejemplo, no sólo decir “muy bien”, sino “muy bien, veo que estás avanzando en la escritura, ya haces muchas letras” o “súper, lograste armar una torre muy alta”. Esto permite a las niñas y niños conocer sus logros y avances y transferir sus conocimientos a otras situaciones, sin la necesidad constante de la aprobación de las personas adultas que le rodean.

- **Promover juegos y encuentros que generen alegría para el bienestar integral de niñas y niños.** La alegría debe estar presente a lo largo de la jornada, y no sólo asociarla a momentos específicos. Aun cuando se comprende que pueden ocurrir situaciones que afecten este sentir, **la forma de vivir el día a día debe ser desde el goce que genera la interacción y el tiempo presente, que se vive en los encuentros cotidianos, el juego, la exploración del entorno y de los otros.**

El **humor,** es un gran aliado, y su utilización –en el marco educativo– resulta pertinente para elevar las risas. Por ejemplo, se puede considerar literatura infantil que explora lo absurdo o elementos sorpresas dentro del espacio educativo. Finalmente, es importante la idea de que la alegría sea una forma natural en que se vive el día a día, la forma de convivir, convirtiendo la jornada en algo entretenido, y no en una rutina llena de "trabajos" o "experiencias" lejanas del goce que tan bien hace a la niñez y a las personas adultas que acompañan.

- **Propiciar el encuentro y conexión con la biodiversidad.** Desde las salas cuna y de manera constante a lo largo de la vida, resulta esencial –para el desarrollo holístico– promover una relación profunda con la biodiversidad, potenciando la conciencia sobre la interdependencia de los sistemas vivos y naturales en que transcurre nuestra experiencia. Esto trae consigo profundos beneficios para todas las dimensiones del ser humano, como la salud física y mental, la potenciación de la curiosidad y la creatividad, y el desarrollo espiritual, por nombrar algunos. Además, permite promover el respeto, el reconocimiento y la valoración hacia otros seres vivos.

Se sugiere que los equipos pedagógicos **promuevan el vínculo con el entorno, facilitando instancias de juego y exploración al aire libre,** incorporando también conocimientos y prácticas de las culturas locales sobre el respeto y cuidado de la naturaleza. En el documento "Juego y aprendo al aire libre" (2021) se pueden encontrar variadas estrategias para esto, como la indagación de elementos naturales (plantas, insectos, entre otros) con lupas u otros objetos; la generación de huertos donde se promuevan relaciones de cuidado y respeto con lo sembrado; entre otras.

De igual manera, y con el propósito de potenciar principalmente **la espiritualidad a través de la contemplación y el agradecimiento, se propone ofrecer espacios para simplemente habitar la naturaleza. Por ejemplo, invitándolos a observar el entorno natural** el movimiento de los árboles, el trabajo de las hormigas, etc. —, **a conectar con los sonidos** presentes **y a percibir las sensaciones** que les provoca estar en mundo biodiverso: cerrando los ojos, sintiendo su corazón o respiración. **Además, pueden incorporarse prácticas propias de la cultura local** en relación a la naturaleza, basadas en sus cosmovisiones, como saludar al sol, agradecer a la Madre Tierra por la comida brindada, entre otros.

- **Generar un ambiente que posibilite interacciones de colaboración y empatía entre niñas y niños.** Estos dos conceptos son esenciales para el desarrollo holístico y la vida en comunidad. La colaboración y la empatía entre niñas y niños les permite aprender a relacionarse positivamente con otros, fortaleciendo valores humanos como la solidaridad, la compasión, el respeto, etc. Además, potencia su bienestar emocional y su capacidad de resolver conflictos de manera pacífica.

Un entorno colaborativo y empático también refuerza el sentido de pertenencia y la confianza en sí mismos, creando una base sólida para el aprendizaje y el desarrollo holístico.

Para propiciar ambientes de colaboración y empatía entre niñas y niños**, es esencial el modelaje del equipo,** ya que no es posible desarrollar estos conceptos si las personas que le rodean no actúan en concordancia.

Por otra parte, se sugiere **intencionar pedagógicamente oportunidades que promuevan la colaboración,** a través de áreas que permitan el juego grupal, o bien por medio del desarrollo de proyectos o dinámicas que requieran trabajo en equipo. Estas prácticas también pueden estar presentes en la cotidianidad, promoviendo la ayuda entre pares en la interacción.

Asimismo, la **mediación en situaciones de conflicto** permitirá **fortalecer el desarrollo de la empatía,** a través del reconocimiento de las emociones del otro, buscando conjuntamente estrategias para la resolución pacífica de problemas cotidianos, que contemplen el sentir de todos los implicados.

- **Establecimiento conjunto de acuerdos o límites de convivencia.** Otro aspecto fundamental es el establecimiento de acuerdos o límites de convivencia, que resguarden el bienestar integral de todas y todos, y que contribuyan a generar un ambiente propicio para el aprendizaje.

peda De esta manera, se requiere que los equipos pedagógicos, acorde al nivel, **acuerden límites con las niñas y niños desde el sentido de su existencia.** Para esto se pueden utilizar los conflictos más recurrentes y buscar conjuntamente alguna norma que ayude a evitarlos. Por ejemplo, si suelen haber situaciones problemáticas a la hora de utilizar algún material, se puede establecer algún acuerdo generado por las niñas y niñas que promueva los turnos. Esto debe realizarse **de manera progresiva,** es decir, partiendo con aquellos límites que son fundamentales para mejorar los conflictos que emergen de lo cotidiano, bastando a veces sólo una o dos normas. Además, deben **expresarse siempre en positivo,** declarando la expectativa de conducta que se espera. De esta manera, los límites o normas no son solicitudes que establecen las personas adultas, sino acuerdos que generan las niñas y niñas como ciudadanas y cuidadanos, para una convivencia bientratante.

# Espacio físico y recursos:

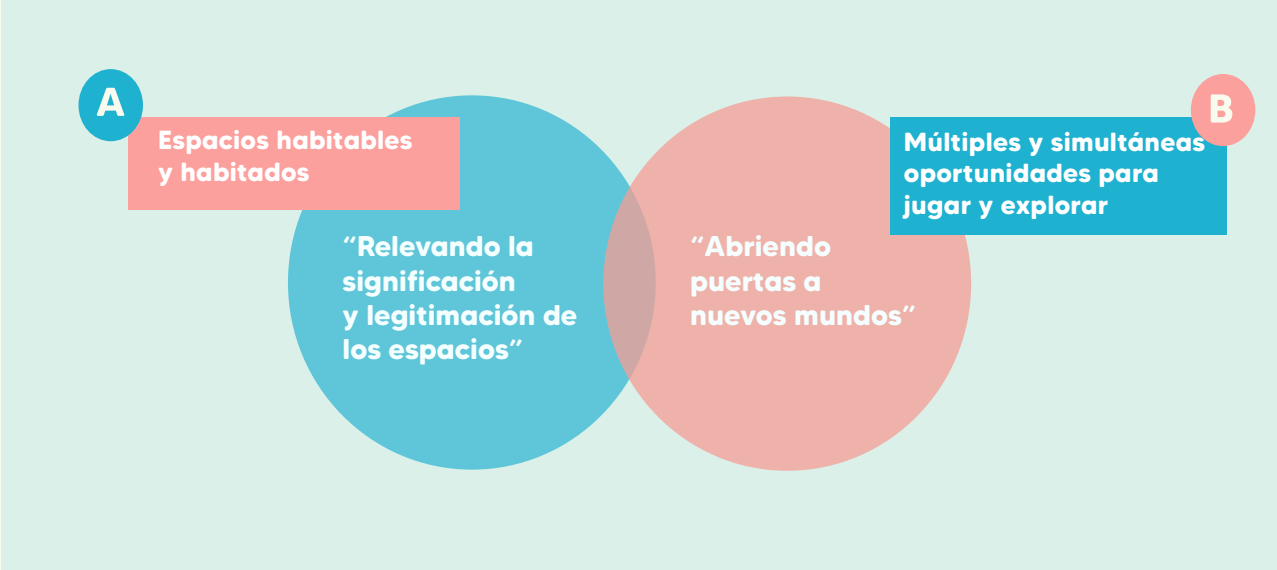
## lugar que habitamos y en el que nos encontramos

El espacio es un agente vivo, dinámico y flexible, que se modifica en sincronía con las personas que lo habitan, quienes lo crean y recrean constantemente.

Entendido así, el espacio **participa activamente en el proceso de aprendizaje** de niñas y niños, siendo una **herramienta** central para posibilitar la construcción de una educación transformadora para el desarrollo humano y sostenible. El espacio, entonces, es concebido como un **tercer educador** que participa de manera significativa en la construcción del **conocimiento y el fortalecimiento de habilidades, a partir de las relaciones que emergen en este.**

Para implementar espacios que promuevan la habitabilidad y el encuentro, se deben considerar los siguientes factores:

> **"Pensar en la estructura y la organización de los espacios en función del niño o la niña significa, por un lado, reflexionar sobre su organización física y la colocación de los materiales y los muebles y, por otro, ocuparse de la calidad del contexto, en la multiplicidad de sus planos: comunicativo, relacional y cognitivo"**
>
> **(Borghi, B. Q. 2010: 132).**




## A Espacios habitables y habitados: "relevando la significación y legitimación de los espacios."

El ambiente educativo como **tercer educador** configura interacciones para los procesos de enseñanza-aprendizaje, brindando la posibilidad a niñas y niños de habitar y apropiarse de los espacios, es decir, de poder crear un universo simbólico en el que el espacio físico es integrado. Por lo tanto, niñas y niños son protagonistas que participan activamente en los procesos de significación y legitimación de los espacios, constituyéndose en ciudadanas y ciudadanos que habitan para aprender y convivir.

Desde esta perspectiva, se requiere que los equipos pedagógicos, al planificar la organización del espacio físico y los recursos, contemplen lo siguiente:

- **Facilitar las interacciones humanas.** El espacio que habitamos configura las interacciones que establecemos en él, pudiendo ser un facilitador u obstaculizador de las relaciones humanas. Por tanto, la manera en que se organice este espacio resulta crucial para incidir en la generación de relaciones afectuosas y de colaboración entre las niñas y niños; de ahí radica la importancia de gestar un espacio habitable y amoroso para las personas. Por tanto, el equipo pedagógico debe **organizar el espacio físico favoreciendo el encuentro con otros,** por ejemplo, estableciendo **áreas o zonas** diversas que permitan el encuentro a través del **juego;** o **lugares más tranquilos,** limitados con muebles o telas, **para reuniones y diálogos más íntimos.** También pueden **existir espacios destinados para encuentros o asambleas con todo el grupo,** con distintos elementos que permitan reconocerlo, como demarcaciones en el piso, cojines, entre otros.

Se espera que el equipo pedagógico organice el espacio físico favoreciendo el encuentro entre pares, al mismo tiempo que promueve el juego como actividad natural y eje central de la jornada diaria. Para esto, es fundamental diseñar espacios que promuevan el juego simbólico, la exploración sensorial, la construcción y el movimiento, entre otros, resguardando que se ofrezcan materiales variados, organizados de acuerdo con diferentes criterios, y que se encuentren disponibles en todo momento, promoviendo así la autonomía, experimentación y participación de niñas y niños, en un ambiente amoroso, de confianza y respeto.

JUPITER
EARTH
SUN

- **Atender a la diversidad.** Para implementar los espacios, resulta imprescindible que los equipos educativos conozcan a todas las niñas y niños, habilitando un escenario que refleje sus diversidades y particularidades, entre ellas, su identidad y contexto sociocultural, fortaleciendo su sentido de pertenencia, en un entorno libre de violencia, discriminación y sesgos de género. Este aspecto favorece el autoconocimiento y la autovaloración de la niñez, fomentando el respeto por la diversidad individual y cultural que confluye en el contexto educativo. Es así como el equipo pedagógico debe crear un entorno inclusivo, garantizando que todos tengan acceso a los espacios y al aprendizaje, sin distinción de género.

Para esto, se debe organizar el **ambiente físico en función de las características de las niñas y niños del nivel, y proporcionar una variedad de materiales** para el juego, la exploración y la expresión, favoreciendo la interacción con el espacio y los recursos a partir de sus intereses y/o requerimientos.

Además, **pueden incorporarse elementos específicos que atiendan a la diversidad cultural** –como libros, imágenes, artesanías, instrumentos, entre otros– y **a la neurodivergencia** –como audífonos anti ruidos o chalecos con peso, entre otros– en zonas o áreas de juego pertinentes o lugares estratégicos de los espacios educativos.

- **Promover el ejercicio de la ciudadanía.** A través de los espacios físicos y los recursos se puede relevar el ejercicio de la ciudadanía en la niñez, creando ambientes que favorezcan la autonomía, la participación activa y el sentido de pertenencia a un grupo; y que, a su vez promuevan el respeto por los derechos de los demás en este espacio compartido.

Para el desarrollo de esto, el equipo pedagógico requiere **organizar el espacio físico y los recursos contemplando el protagonismo que niñas y niñas tendrán al habitarlo,** promoviendo la toma de decisiones, el encuentro con otros, y el desarrollo de valores humanos. Por tanto, se sugiere instaurar **zonas o áreas de juego** que favorezcan la elección y la convivencia bientratante con otros, así como **sectores y recursos que promuevan el actuar ciudadano,** como un lugar para el reciclaje –fomentando el reconocimiento de la composición de los desechos y su gestión–, plantas y materiales para su cuidado, tablero de responsabilidades, entre otros.

Por otra parte, es trascendental **escuchar las voces de las niñas y niñas, a partir de la observación y/o distintas formas de expresión,** en relación al espacio que habitan –qué les gusta, qué no, cómo lo organizarían, qué agregarían, entre otros– dando cabida a sus respuestas, para que efectivamente este sea pensado desde y para la niñez. De acuerdo con esto, es clave resguardar la participación de niñas y niños en el diseño, construcción y modificación de los espacios que habitan.

- **Utilizar los espacios al aire libre.** Estos lugares brindan múltiples posibilidades de juego y exploración, siendo escenarios de gran relevancia para el desarrollo de aprendizajes en todas sus dimensiones, especialmente aquellos en los que encontramos distintos elementos de la naturaleza; por tanto, se espera que estos espacios también sean habitables y habitados por niñas y niños.

Se busca entonces que los equipos pedagógicos **utilicen los distintos espacios que se encuentran al aire libre, tanto dentro como fuera del espacio educativo, la mayor parte del tiempo posible,** no sólo a partir de la planificación de un momento variable o una salida pedagógica, también para compartir actividades cotidianas, como la alimentación, el cuidado de huertos, o encuentros de calma o contemplación, entre otros.

● **Narrar la experiencia y el aprendizaje de niñas y niños**. Los espacios deben contener la huella de la niñez que lo habita, **haciendo visible sus lenguajes y los aprendizajes que manifiestan.** La narración estética del proceso educativo favorece los procesos reflexivos y metacognitivos de niñas y niños, al mismo tiempo que potencia su autoestima y sentido de pertenencia. Así también, potencia el trabajo colaborativo con las familias, comprometiéndoles mayormente en el proceso de aprendizaje de niñas y niños, al visualizar, comprender y reflexionar en torno a las vivencias que la niñez desarrolla al interior del contexto educativo (Rinaldi, 2021).

De acuerdo con lo anterior, **el espacio constituye un lugar para exponer diversos elementos que reflejen a las niñas y niños.** Algunos de ellos podrán formar parte del ambiente por períodos acotados como, por ejemplo, obras artísticas, representaciones construidas en oportunidades de juego y exploración, entre otros; otras instalaciones pueden perdurar en el tiempo, como fotografías de las familias de niñas y niños, elementos propios de la cultura local que tengan significado para los párvulos y sus familias, escrituras realizadas por ellas y ellos, entre otros.[9]

Se debe **prescindir de la intervención de los espacios por parte de las personas adultas,** dejando atrás, por ejemplo, la sobrecarga de murales o palabras en cada objeto. Así, los muros contendrán las huellas del aprendizaje y los juegos de niñas y niños y serán un reflejo de su cultura. En este sentido, es fundamental que ellas y ellos puedan participar, decidiendo cómo quieren narrar sus experiencias al indicar cómo, cuándo y por cuánto tiempo mantendrán estas huellas en el entorno.

[9] La documentación pedagógica permite concretizar esto, lo cual se abordará más adelante en el capítulo.

## B Ofrecer múltiples y simultáneas oportunidades para jugar, explorar y sorprenderse: "abriendo puertas a nuevos mundos"

Referimos al espacio habitable como aquel que también **ofrece múltiples y simultáneas oportunidades para jugar, explorar y sorprenderse,** actuando como un tercer educador (Malaguzzi, 2001; Adlerstein, 2018; Hoyuelos, 2006, 2023), es decir, como una **producción simbólica-sociocultural** y una práctica social que configura **diversas posibilidades para desarrollar aprendizajes** (Adlerstein, 2018), que integra no sólo el espacio y los materiales, sino que resulta un **todo indisociable,** donde se entraman sensaciones, objetos, situaciones y personas que interactúan en un determinado escenario, cargado de significados, valores y creencias que son transmitidos en todo momento (Iglesias, 2008).

Por lo tanto, para que el ambiente opere efectivamente como un agente educador, es preciso que sea **responsivo a las características, necesidades, intereses y fortalezas de niñas y niños, brindando nuevas y diversas oportunidades de aprendizajes para que ellas y ellos se involucren auténticamente.**

Para esto, el equipo pedagógico debe:

- **Otorgar intencionalidad pedagógica** El diseño del espacio y los recursos debe tener una intencionalidad pedagógica clara, es decir, la propuesta que realiza el equipo debe estar fundada en la observación y evidencias de los aprendizajes, la caracterización del nivel (niñas, niños, familias, contexto y comunidad), y los objetivos seleccionados para el período, ampliando las posibilidades de acción e interacción de las niñas y niños consigo mismos, sus pares y con el medio, a partir de un sentido pedagógico que se evidencia en las oportunidades de juego y exploración que ofrece el espacio físico.

Este espacio previamente preparado para el encuentro d**ebe conocer y reconocer a las niñas y niños para los cuales se diseña.** De esta manera, la intención pedagógica ofrece: los **desafíos y tensiones cognitivas** que necesitan para acceder a sus zonas de desarrollo próximo; **el cobijo y clima emocional** que necesitan para desplegarse en bienestar; posibilidades para enriquecer la propuesta, considerando su perspectiva y opiniones, favoreciendo el **protagonismo** necesario para expresar su ciudadanía y autonomía progresiva; las **posibilidades de representación** que necesitan para expresarse de manera diversa y única.

- **Promover el juego en su diversidad.** El juego no es solo una actividad recreativa; es una actividad inherente a las niñas y niños y, por excelencia, el lenguaje que les permite interactuar consigo mismos, con los otros y con el entorno. A través del juego las niñas y niños pueden experimentar, investigar y crear, en un espacio seguro que les permite expresar su curiosidad y creatividad sin límites. Un entorno que ofrece espacios y materiales diversos brinda la posibilidad de que niñas y niños desarrollen habilidades cognitivas, sociales y emocionales de manera orgánica. El juego, además, permite que enfrenten desafíos, fortalezcan su capacidad para resolver problemas, y aprendan a trabajar en equipo, entre otras cosas.

Por tanto, el espacio físico y los recursos **deben favorecer el juego auto-determinado,** a partir de una diversidad de escenarios y recursos para su realización, como las áreas o zonas, en los es-

pacios interiores y exteriores. Asimismo, se deben ofrecer diversos lugares y materiales o recursos para que niñas y niños realicen juegos en solitario y en grupo, en entornos con presencia de la naturaleza, interactuando con ella a partir del respeto y cuidado por la misma.

- **Otorgar variedad de recursos.** Para ofrecer múltiples oportunidades de juego y exploración para el aprendizaje, se vuelve necesario contar con una variedad de materiales que favorezcan el aprendizaje holístico de niñas y niños que, en concordancia con la sostenibilidad, idealmente sean de material noble y permitan diversos usos. Los recursos y materiales facilitan la expresión de emociones y pensamientos, así como la construcción de nuevos significados.

En este sentido, se espera que el equipo pedagógico **planifique y favorezca la disponibilidad de una variedad de materiales y recursos apropiados,** adaptados a los distintos contextos de aprendizaje, que no solo fomenten la creatividad y el pensamiento crítico, sino que también sean inclusivos y respetuosos, libres de sesgos de género, culturales o sociales. **La oferta disponible debe considerar** los materiales distribuidos a nivel central, además de recursos que releven la pertinencia cultural del grupo, elementos de la naturaleza (incluso plantas o insectarios que promuevan su cuidado) y objetos reales en desuso.

Estos deben ser presentados de manera cuidada, estética y accesible a todas las niñas y niños, sin distinción de género; **su disposición puede ser diversa,** no sólo ordenados en los muebles, sino también colgados desde las alturas, en canastos, entre otros. Esta organización debe ser constantemente observada y analizada, con el fin de tomar decisiones de manera oportuna y realizar ajustes cuando sea pertinente.

- **Potenciar el asombro como una emoción que promueve nuevos y significativos aprendizajes.** El asombro es un motor esencial para las oportunidades de juego y exploración. Cuando el ambiente educativo está cuidadosamente planeado, puede generar momentos de sorpresa que despierten la imaginación y la curiosidad de las niñas y niños. Estos momentos, a menudo relacionados con la naturaleza o el arte, pueden inspirar un sentido de fascinación y curiosidad que les motive a hacer preguntas, buscar respuestas y conectar lo aprendido con su mundo interior y el entorno que los rodea. Esto también puede surgir de la interacción con otros, al exponer sus ideas, perspectivas y experiencias diferentes a las propias.

Así, el ambiente educativo se convierte en un espacio donde se valoran la diversidad y la multiplicidad de enfoques, generando un entorno en el que las niñas y niños se sienten desafiados y, al mismo tiempo, respaldados en su proceso de descubrimiento personal y colectivo.

Para potenciar el asombro, se puede invitar a niñas y niños a **contemplar espacios exteriores y visualizar los hechos que ahí acontecen,** como el crecimiento de una planta o la visita de un nuevo ser vivo. También **dentro y fuera de la sala se pueden ir incorporando recursos que ofrezcan provocaciones sensibles y estéticas,** como luces y sombras, transparencias y colores, una obra de arte, una intervención en el techo, entre otras propuestas.

- **Cultivar la sensibilidad estética.** Diseñar el espacio estéticamente implica conocer las posibilidades, características y proyecciones que este ofrece, así como reconocer a las niñas y niños que lo habitarán, para construir, de esta manera, un lugar visiblemente armónico en cuanto a oportunidades de juego y exploración, habitabilidad y posibilidades de ser transformado en el día a día por sus habitantes. Es así como la búsqueda de la belleza del espa cio y la presentación de los recursos debe reflejar a quienes lo habitan y le dan vida.

En este contexto, cada establecimiento o modalidad no convencional deberá poner de manifiesto su propia estética, evitando figuras homogéneas y estereotipadas que no logran reconocer o visibilizar la riqueza, originalidad, diversidad y subjetividad de la comunidad educativa. A su vez, es importante incorporar elementos representativos de la cultura de niñas, niños y sus familias, favoreciendo la identidad, el sentido de pertenencia y la valoración de la diversidad.

De esta forma, no se trata sólo de la búsqueda de lo bello, sino de **considerar en el diseño del espacio físico la imagen de niña y niño que proyecta la comunidad educativa.** Se espera entonces que los equipos pedagógicos seleccionen de manera armoniosa **colores y estímulos** que contribuyan a un ambiente propicio para el aprendizaje, **organicen el mobiliario y el material posibilitando el juego y la exploración** de manera libre, utilicen música u aromas que contribuyan a generar una sensación de bienestar, entre otras cosas.

**"Un espacio amable -que juega con lo transformable, lo próximo, lo sensorial, lo táctil [...]- permite al niño generar espacios intermedios entre el yo y el mundo, construyendo así integradamente sus entornos. En esta escena, el espacio ambiente parece tener razones muy serias que demandan "lo amable" para la infancia: es necesaria una estética rica en matices, contextualizada y atenta a las necesidades de los niños"** (Eslava, C., 2014:73).

# Tiempo:
## el valor de la lentitud para la apropiación

La organización del tiempo es un elemento clave en la práctica pedagógica, que puede facilitar u obstruir los procesos de aprendizaje y el desarrollo holístico de niñas y niños, según como se conciba y se despliegue en las interacciones educativas.

En sintonía a lo anterior, para implementar una educación transformadora, se requiere de equipos conscientes de que **niñas y niños experimentan el tiempo de manera distinta a como lo hacen las personas adultas;** que sean capaces de implementar un proceso **educativo orgánico,** en el que las niñas y niños juegan, interactúan y experimentan la jornada a su ritmo, sin apuros.

En este sentido, se requiere de un acompañamiento respetuoso de la niñez, donde tengan la libertad de **detenerse en aquello que les interesa y apasiona, sin interrupciones que limiten su vivencia ni obstruyan sus procesos de exploración, juego y aprendizaje.**

> **"Para un adulto, hacer las cosas con prisas es arriesgarse a hacerlas mal [...] lo que tendrá una trascendencia directa sobre lo que esté realizando. Para un niño o niña, la trascendencia de las prisas se extiende más allá de la actividad en sí misma, porque incide sobre sus posibilidades de desarrollo y aprendizaje y sobre la construcción de su personalidad y autoestima. Las prisas estropean, además, la calidad de la relación"**
>
> **(Thió de Pol y Llenas en Anton, 2007: 106)**

Para responder desde la práctica pedagógica a la vivencia del tiempo de niñas y niños, es necesario considerar:

## A El tiempo en la niñez: "avanzando a paso lento, pero firme"

Las niñas y niños no conciben el tiempo de manera lineal ni cronológica, ni como una concepción abstracta basada en el cambio como lo hacen las personas adultas. Para ellas y ellos el tiempo se reconoce en el presente, haciéndolo latente en la experiencia misma que se vive, construyendo su percepción a partir de lo que están experimentando en el aquí y el ahora. "Su tiempo es el de la ocasión, el de la oportunidad de los instantes que el propio crecimiento proporciona en su fluir, flujo y trayectos vitales" (Hoyuelos, A.; 2004: p.9).

Esto significa que no tienen un sentido claro de pasado o futuro. Sin embargo, progresivamente desarrollan una **conciencia temporal,** a partir de experiencias corporales y sensoriales, asociadas a fenómenos biológicos y ambientales que van modelando rutinas (como las necesidades alimentarias, de sueño, o el día y la noche), lo que les ayuda a organizar su mundo e ir comprendiendo, progresivamente, nociones temporales de manera orgánica. Por lo tanto, para las niñas y niños **cada momento vivido** es una experiencia que enriquece su desarrollo holístico.

Esta comprensión del tiempo en la niñez interpela a los equipos a revisar su **propuesta pedagógica** y las **intenciones educativas** que manifiestan en los distintos momentos de la jornada educativa, **incluyendo valor a lo cotidiano y lo emergente.** Sintonizarse con la vivencia de la niñez en estos momentos, significa **potenciar y enriquecer las oportunidades de niñas y niños para aprender y habitar el tiempo y el espacio,** es decir, implica reconocerle como un ser legítimo y respetarle en su singularidad y experiencia subjetiva del tiempo (Red territorial de educación infantil de Cataluña, 2009).

Tanto el **espacio** como el **tiempo** confluyen en la generación de un **escenario de acción e interacción para niñas y niños,** donde su desarrollo y su comportamiento emergen desde la relación de estos dos elementos claves de la práctica pedagógica.

El equipo pedagógico entonces debe comprender que:

- **El tiempo se vive.** Cada niña y niño experimenta el tiempo de manera subjetiva, en función de sus intereses, sensaciones físicas y emociones, otorgando significancia al tiempo en virtud, por ejemplo, del interés en la acción y las emociones que les produce el momento. Es por esta razón que muchas niñas y niños suelen permanecer en el juego y querer prolongar estos tiempos, porque están conectados con el momento, dejándose llevar por el asombro, el goce y la interacción con el entorno.

  Es imperante que el establecimiento educativo o modalidad no convencional detenga su marcha acelerada, **tomándose el tiempo para conocer y compartir con cada niña, niño y sus familias.** Detenerse, observar, dedicar tiempo a la escucha y al diálogo son sin duda interacciones que posibilitan el encuentro humano. "El conocimiento recíproco y el afecto nacen de escuchar y respetar los tiempos y los ritmos de cada uno de nosotros" (Zavalloni, 2018: 55). Este tiempo para conectar **permitirá a los equipos conocer también los ritmos de cada niña y niño y las señales que dan cuenta de su interés por continuar o no en una vivencia determinada.**

  Otra forma de vivir el tiempo **es ofrecer instancias de conexión con el presente y/o con los ritmos que la naturaleza propone,** donde el disfrute del "ahora" conlleva a la maravilla de asombrarse ante acontecimientos que habitualmente pasan desapercibidos, como observar una puesta de sol o la transformación de las nubes, experimentar con la espuma del jabón al lavarse las manos, entre otros.

  En términos concretos, esto se traduce en la **re-significación de la organización del tiempo, pues implica que el inicio y término de las diversas oportunidades de juego y exploración** para el aprendizaje no necesariamente serán al mismo tiempo para todas las niñas y niños, y dependerá del nivel de interés, motivación y energía que cada niña y niño manifieste a lo largo de la jornada, aspecto que será profundizado más adelante, en el apartado de planificación.

- **Resignificar la concepción de "perder el tiempo".** Para niñas y niños no existe la pérdida de tiempo, cada momento es importante y es una posibilidad para disfrutar y aprender, ya que aún no conocen la comprensión del tiempo asociado a la productividad que tiene la adultez. Desde la perspectiva de la pedagogía lenta (Domènech, 2009; Zavalloni, 2018) se reivindica la noción de 'perder el tiempo', brindándole una connotación positiva, que argumenta cómo esta pérdida es en realidad una posibilidad de recuperar los espacios de encuentro, de creatividad, de disfrute y de reflexión. **Se trata, entonces, de recuperar el tiempo para ser, no sólo para hacer.**

  Para lo anterior, se requiere de equipos educativos que se resistan a la valoración del tiempo en función de su capacidad para generar resultados o productos, y que sean capaces de detenerse y disfrutar el presente, el ahora, sin el objetivo constante de obtener algo a cambio. Es decir, **equipos que reivindiquen el "tiempo libre".**

**Niñas y niños necesitan tiempo a su disposición,** tiempo libre y no estructurado, que les permita desarrollar plenamente su imaginación, su capacidad de asombro y un aprendizaje genuino. De esta forma, el **juego auto-determinado** se concibe como una ganancia de tiempo para la niñez, siendo una oportunidad sumamente enriquecedora para que puedan experimentar y disfrutar a su ritmo.

Por otra parte, se puede **disponer de espacios tranquilos**, que faciliten el descanso y la desconexión de niñas y niños. **En instancias de espera,** el tiempo "perdido" puede ser una gran oportunidad para **fomentar conversaciones de la vida cotidiana o contemplar el entorno.**

- **Visibilizar el tiempo por medio de la documentación pedagógica.** Como se profundizará más adelante, la documentación pedagógica permite capturar los procesos de aprendizaje de niñas y niños a lo largo del tiempo, por lo que no sólo es una herramienta para reflexionar sobre el proceso y los avances que se gestan en el proceso de aprender, sino también le da al tiempo un carácter visible.

**Por medio de la documentación pedagógica las niñas y niños pueden volver a mirar** lo que hicieron días, semanas o meses atrás y, a partir de ello, entender y/o reflexionar sobre su propio proceso. En este sentido, la documentación **motiva a un diálogo permanente y continuo con el tiempo,** capturando cómo niñas y niños lo experimentan, disfrutan y aprenden, resignificando el proceso de aprender no como una mera acumulación de conocimientos y contenidos, sino como un proceso fluido que evoluciona a lo largo del tiempo.

## B La jornada diaria en función de las niñas y niños: "Tiempos para aprender"

La organización del tiempo es un aspecto relevante de la práctica pedagógica, que requiere de un profundo análisis de las características de niñas y niños para brindar una propuesta pertinente y flexible, que responda a las necesidades y derechos la niñez, permitiéndoles vivir y disfrutar el tiempo acorde a sus ritmos y requerimientos, facilitando una transición respetuosa y fluida entre cada uno de los momentos que componen la jornada.

Para esto, se requiere que el equipo educativo considere:

- **La singularidad y la relación como elementos basales.** Para organizar el tiempo de manera respetuosa y sincronizada con la niñez, es preciso conocer en profundidad la singularidad de cada niña y niño, su ritmo propio, intereses, capacidades, entre otros. De esta forma se podrá desplegar una propuesta heterogénea que valore y acoja la diversidad, ajustándose a las particularidades de cada niña y niño (Peralta, 2017). Esto implica reconocer que cada persona aprende y se desarrolla de manera diferente, por lo que precisa de una organización flexible y dinámica.

  La relación, vivenciada en el encuentro interpersonal, es también un factor elemental en la organización del tiempo (Peralta, 2017), ya que niñas y niños aprenden y se desarrollan en la convivencia con otros (Maturana, 2014, 2020), ya sean pares, educadores o familiares. Estas relaciones son clave para su desarrollo social, emocional, moral y cognitivo, y, por lo tanto, requieren tener un lugar central en la organización del tiempo. El tiempo relacional no es solo un espacio para las interacciones sociales, sino un momento donde se desarrollan encuentros afectivos que son esenciales para el bienestar y el desarrollo holístico de niñas y niños. El tiempo relacional requiere detención, lentitud, dedicación; momentos de conexión emocional entre educadoras/es y niñas y niños.

  De esta forma, **la organización del tiempo debe contemplar las singularidades de cada niña y niño, incluyendo diversidad de momentos y flexibilidad en sus tiempos; así como también períodos para el encuentro con otros en diversas agrupaciones.**

- **La flexibilidad, fluidez y simultaneidad.** No debemos entender el tiempo como una secuencia lineal de actividades predeterminadas, sino como un recurso flexible y co-construido en la interacción con otros. Esto significa que el tiempo no es algo que se impone, sino que se organiza en función de las necesidades emergentes y los intereses de niñas y niños en cada momento, lo que requiere de la escucha de su voz y perspectiva, habilitándoles para que puedan participar en el tiempo que habitan y en el que conviven, potenciando su capacidad de exploración, creatividad y bienestar.

  **Organizar el tiempo en función de lo que necesita cada niña y niño, requiere de fluidez de los distintos momentos que integran la jornada, cuidando las transiciones para que se acoplen a los ritmos de las niñas y niños** y se minimicen los efectos negativos que podrían generar aquellas transiciones abruptas como, por ejemplo, finalizar una experiencia porque se ha cumplido el horario preestablecido.

**La simultaneidad, entendida como la coexistencia de dos o más situaciones en un mismo momento, es un elemento clave en la organización del tiempo en función de la niñez.** Siguiendo el principio de singularidad, el espacio educativo puede proporcionar múltiples oportunidades de juego y exploración de forma simultánea, o bien en paralelo a un período constante (por ejemplo, mientras unos almuerzan, quienes terminan pueden estar realizando otra cosa). Esto permite ofrecer diversas posibilidades de acción, respondiendo coherente y respetuosamente a la diversidad.

- **La importancia de transversalizar el juego auto-determinado a lo largo de la jornada.** Ejercer su derecho a jugar libremente sin restricciones o imposiciones dadas desde la adultez, jugar por jugar, sin propósitos específicos definidos por otros, es sin duda una valiosa oportunidad para que niñas y niños exploren su entorno y sus capacidades. El tipo de juego que emerge a partir de las motivaciones propias de niñas y niños, sin la influencia o intervención directa de las integrantes del equipo, debe ser favorecido a lo largo de la jornada, relevando su importancia para la niñez temprana.

Para asegurar su presencia, resulta fundamental la anticipación del equipo educativo, quienes por medio de la organización del tiempo y el diseño intencionado del espacio brindan múltiples y simultáneas oportunidades para que cada niña y niño pueda escoger con qué, dónde y con quiénes jugar, de acuerdo a sus características, gustos y preferencias. Asimismo, el equipo pedagógico cumple un rol fundamental al resguardar el respeto a los tiempos de juego y exploración de las niñas y niños.

- **El aporte de los ritos en la organización del tiempo, el sentido de pertenencia y la identidad sociocultural.** Los ritos –entendidos como acciones o ceremonias estructuradas que se realizan de manera reiterada y con un significado otorgado por la propia comunidad o contexto social en que se desarrollan– son elementos importantes para considerar en la organización del tiempo, ya que permiten fortalecer el sentido de pertenencia a un grupo, su identidad colectiva, potenciar valores humanos y permitir la conexión con lo trascendental. Al participar en ritos colectivos, niñas y niños aprenden a valorar y respetar a otros, a cooperar con sus compañeras y compañeros, a validar las emociones y sentires propios y de los demás, entre otras cosas.

**Es posible ritualizar períodos constantes de la organización del tiempo diario,** como el período de alimentación o despedida al finalizar la jornada, estableciendo ciertas acciones grupales que confieran a estos momentos un carácter especial e identitario. **Además, se pueden incorporar otros ritos asociados a instancias especiales para niñas y niños, como las celebraciones de cumpleaños o la práctica del agradecimiento diario.**

La elección de estos rituales dependerá de las elecciones técnico-pedagógicas del equipo educativo, en función de las edades de las niñas y niños, la cultura local, así como de sus características e intereses. No todo puede transformarse en un ritual, por ejemplo, el saludo inicial no requiere de un encuentro grupal, ya que se saluda a niñas y niños a medida que van llegando, al igual como lo hacen ellos con sus pares.

- **Períodos constantes que responden a las necesidades biológicas y afectivas de niñas y niños.** Para garantizar el derecho de la niñez a una educación transformadora y de calidad, resulta preciso definir períodos constantes, pertinentes a sus requerimientos, y favorecedores de confianza y estabilidad emocional para niñas y niños. Para anticipar respuestas más pertinentes a lo que cada niñez necesita, los equipos educativos deben considerar las características singulares de las niñas y niños y la información que aporta la familia relacionada con las dinámicas familiares, creencias, valores, cultura, horarios de alimentación, descanso. Estas consideraciones permiten que el equipo educativo plantee una jornada que responda de manera sensible, oportuna y pertinente a los requerimientos biológicos y afectivos de las niñeces que integran el nivel o modalidad.

Es natural que los períodos constantes se empapen de la organización definida por el establecimiento o modalidad no convencional. Por ejemplo, los horarios de alimentación –desayuno, almuerzo, once– entre otros, se reconocen como **períodos constantes que estructuran la jornada.** Por otro lado, existen **otros que responden intrínsecamente a las necesidades individuales de cada niña o niño,** como son los momentos de higiene, de sueño y reposo, que no son asociados a un tiempo determinado, y que, por tanto, requieren de la observación permanente de las personas adultas para identificar y responder de forma oportuna a las señales que entregan o comunican las niñas y niños.

**Todos estos momentos constituyen una oportunidad para interactuar de manera individual o colectiva, y proporcionan un orden de funcionamiento a nivel global y una estructura estable a la jornada de las niñas y niños.**

Por otra parte, es preciso comprender que más allá de las funcionalidades de cada período constante, estos **generan aprendizajes y, por tanto, requieren ser vivenciados en tiempos de la niñez.** Por ejemplo, al lavarse las manos o ser mudados, niñas y niños no sólo están realizando una acción de cuidado, también están conectándose y reconociendo su cuerpo, por lo cual es preciso otorgarles tiempo, **desacelerando estas experiencias rutinarias.**

- **Período variable como oportunidad de juego y exploración intencionada para la promoción de aprendizajes.** La organización del tiempo diario debe incluir diversas oportunidades de juego y exploración. Estas deben surgir de las características e intereses de las niñas y niños, proporcionando momentos a lo largo del día que respondan a sus necesidades y derechos para un desarrollo holístico.

Para lograr esto, **es fundamental que el equipo pedagógico analice la información disponible sobre cada niña y niño,** incluyendo observaciones, entrevistas a las familias y documentaciones previas **y, en función de lo analizado, planifique al corto plazo.** De esta manera, en los espacios educativos debiesen observarse diversas oportunidades que promuevan aprendizajes en función de las BCEP, **que fluyan de manera armónica** a partir de metodologías diversas y pertinentes al grupo de niñas y niños, como la realización de proyectos o el cesto de los tesoros, o por medio del juego y la exploración en áreas o zonas, con una intencionalidad pedagógica clara y recursos atingentes a lo planificado, tanto en el interior como al aire libre.

# 2. FAMILIAS Y COMUNIDAD

Si consideramos que la educación es una transformación en la convivencia diaria, **todos somos responsables y co-creadores del proceso educativo: familias,[10] comunidades y espacios educativos en sus diversas modalidades de atención.**

Las niñas y niños son observadores y exploradores innatos, permanecen atentos y receptivos a todo lo que ocurre a su alrededor. De esta manera, aprenden a partir de lo que aprecian en su entorno más cercano, siendo particularmente sensibles a quienes conforman su núcleo familiar. Son sus gestos, reacciones, respuestas y actos, valiosísimas fuentes de información para la niñez. Con ellos se establecen los primeros y más importantes vínculos afectivos; incorporan los valores, pautas y hábitos de su grupo social y cultural; desarrollan sus primeros aprendizajes y realizan sus primeras actuaciones como integrantes activos de la sociedad (BCEP, 2018).

De esta manera, el papel de la familia y la comunidad es fundamental en el despliegue de una educación para el desarrollo humano y sostenible, pues tienen, sin duda alguna, un alto poder transformador de la niñez.

> **"De cómo convivan los niños dependerá la clase de adultos que lleguen a ser.**
> **Los niños no son el futuro de la comunidad humana, los adultos lo somos.**
> **Somos el futuro de nuestros niños y niñas, porque ellos serán según vivan con nosotros. El futuro está en nuestro presente"**
> **Maturana & Dávila, 2006:33).**

[10] Integra concibe a la familia como el espacio inmediato más significativo para niños y niñas. Las familias adquieren diferentes estructuras y formas de organización. En esa línea, existen distintas formas de ser y hacer familia, ya sea en cuanto a lazos de cuidado, protección y desarrollo que unen a sus miembros, siendo todas ellas igualmente legítimas y valiosas (Integra, 2022:40).

En primer lugar, contribuyen a proporcionar la base esencial para el desarrollo humano: el amor, que se manifiesta a través del cuidado. A partir de esta base, no sólo se resguarda el bienestar de niñas y niños en las diversas dimensiones que componen su ser holístico, sino que también aprenden a relacionarse con los demás y con su entorno de manera amorosa y respetuosa. Así, el "otro" —que incluye a todo ser vivo— se reconoce como un legítimo otro en la convivencia con uno mismo y con los demás.

En segundo lugar, la familia y la comunidad son contextos educativos cotidianos, que influyen en la conservación de la convivencia bientratante consciente con los demás, la valoración de la naturaleza y su cuidado. Estos contextos se convierten en escenarios propicios para la práctica de valores asociados a la cooperación, la responsabilidad ambiental y la equidad social, entre otros, aspectos esenciales para una vida en armonía con el medio ambiente y con los seres humanos.

La labor conjunta con la familia y la comunidad en el proceso educativo es clave para el desarrollo humano y sostenible. Este esfuerzo mancomunado no solo impacta en la formación de las niñas y niños como individuos íntegros, ciudadanas y ciudadanos conscientes de su entorno; también contribuye a la creación de una sociedad más justa, sostenible, inclusiva y democrática para hoy y para las futuras generaciones.

> **"Esta es la tarea de la educación: que maestros, maestras, padres, madres y actores sociales, como seres adultos, guíen a los educandos en el proceso de transformarse en personas adultas que se respeten a sí mismas sin temor a desaparecer, en la colaboración en un proyecto común de convivencia en el mutuo respeto"** (Maturana & Dávila, 2006:33).

## ¿Cómo promover relaciones colaborativas, amorosas y respetuosas con las familias y la comunidad?

Educar a las niñas y niños implica construir puentes sólidos entre el establecimiento educativo, la familia y la comunidad, con el fin de promover relaciones amorosas, respetuosas y colaborativas, que garanticen los derechos de la niñez[11], asegurando su desarrollo pleno, bienestar integral y aprendizajes significativos.

Las familias tienen un rol insustituible en la vida de las niñas y niños, proporcionando entornos, afectos y saberes esenciales para su desarrollo y aprendizaje, siendo sus primeros agentes de socialización y vinculación. La comunidad, por su parte, brinda oportunidades para el encuentro y la relación con otros, con la naturaleza y diversas expresiones culturales, fortaleciendo elementos esenciales de la ciudadanía, como la participación y la democracia. Ambos sistemas forman parte del entorno inmediato en el que viven niñas y niños, e influyen directamente en su desarrollo (Bronfenbrenner, 1987; Boof, 2001).

> **Los niños y niñas nacen en la actualidad en una época y en un medio familiar, comunitario, nacional e internacional que, junto con atender sus necesidades básicas, les otorgan identidad y mayores oportunidades de crecimiento, desarrollo y aprendizajes que las generaciones anteriores" (**Peralta,2017:219).

[11] Todas las niñas y niños tienen derecho a una educación de calidad, a la salud, a la nutrición y protección. Al establecer una alianza de colaboración con la familia y comunidad, podemos crear entornos seguros y protectores, para que los niñas y niños puedan desarrollarse plenamente.

En este sentido, el vínculo y la colaboración entre la institución educativa, la familia y la comunidad local, expresada en cada Proyecto Educativo Institucional (PEI), se debe dar desde la valoración de los diferentes roles, en relaciones de mutuo respeto y el reconocimiento de la labor que cada sistema realiza en beneficio de la niñez, favoreciendo la generación de una alianza bidireccional[12] que, a partir del desarrollo de confianzas, permita intercambiar saberes y recursos necesarios para trabajar conjuntamente por el desarrollo holístico de cada niña y niño.

En este escenario, el equipo pedagógico debe:

- **Reconocer a las familias.** Comprendido el valor de éstas, es fundamental darse el tiempo para conocer a cada familia, su historia y la de cada niña o niño, su conformación, las dinámicas laborales de sus integrantes, sus ideas frente a la educación y expectativas frente a la labor educativa de la institución y a la colaboración en la crianza respetuosa. Todo esto permitirá comprender ciertas dinámicas, empatizar con ellas y aunar perspectivas. Al reconocer y valorar a las familias, además de establecer una alianza para la colaboración, nos vinculamos apreciativamente con una dimensión central de la experiencia de las niñas y niños.

- **Reconocer a la comunidad** como "lugar de vida" de niñas, niños y familias. Desde esta perspectiva, se puede recoger información sobre ciertos aspectos culturales-identitarios relevantes para comprender la realidad de cada niña y niño, y que pueden enriquecer las prácticas pedagógicas. Permite conocer además la historia, cultura, demografía, estructura social y economía local, así como los servicios, recursos y espacios públicos disponibles. Todo esto permitirá identificar la composición del entorno en donde interactúan niñas, niños, y sus familias, y explorar los elementos que puedan ser de utilidad para el trabajo conjunto, incluyendo el reconocimiento de redes de apoyo con las que pueden contar el establecimiento educativo y las familias.

- **Respetar y valorar la diversidad.** Las familias son únicas y diversas, y su variedad aporta saberes y costumbres que enriquecen la labor del establecimiento educativo o modalidad no convencional en sus prácticas educativas diarias. Estas familias conforman, por lo tanto, comunidades diversas en las que coexisten múltiples culturas, cada una representada a través de tradiciones, valores, creencias y formas de vida distintas. Comprender esta diversidad en el núcleo familiar y en la comunidad permite que niñas y niños, así como todas y todos los integrantes de la comunidad educativa, se sientan valorados y respetados, fomentando la erradicación de toda forma de discriminación y violencia.

- **Construir relaciones de confianza y apoyo mutuo.** Es importante favorecer espacios donde se acojan las necesidades, inquietudes y comentarios, desde una disposición de escucha empática y respetuosa, tanto hacia las familias como a la comunidad, promoviendo el diálogo y la búsqueda de soluciones pertinentes y oportunas de manera conjunta, que aporten a la labor educativa, crianza respetuosa de la niña y el niño, y a la convivencia bientratante en el entorno educativo.

[12] Relación constante y recíproca, compartiendo responsabilidades comunes por el aprendizaje y desarrollo de las niñas y niños.

- **Promover la participación.** Incorporar a las familias y comunidad en estrategias, actividades, proyectos y/o propuestas diversificadas del establecimiento educativo o modalidad no convencional, de manera activa, reconociendo sus aportes, nuevas perspectivas, conocimientos y saberes. La participación implica que las personas puedan expresarse, ser escuchadas y consideradas en sus propuestas, sin prejuicios ni barreras.[13]

- **Compromiso compartido.** Avanzar hacia una relación de cooperación recíproca y visión compartida con las familias y la comunidad, que facilite y apoye la labor educativa, donde las familias y redes locales puedan plantear, analizar y decidir sobre la educación parvularia que quieren, aspiran y merecen las niñas y niños, sin estar limitados sólo a aportar con recursos para la gestión educativa, generando adhesión en función de un propósito común. Además, se puede promover la colaboración entre familias de la comunidad, generando redes de apoyo tan necesarias para la crianza. La comunidad local puede ser una excelente fuente de servicios claves para la facilitación del proceso educativo y la salud integral de niñas y niños en general.[14]

[13] Los prejuicios o barreras afectan la forma en que son percibidas y tratadas las familias, basadas en origen étnico, nivel socioeconómico, formas de cuidado y crianza, creencias religiosas, orientación sexual o cualquier otra característica o aspecto que las distingan.

[14] Para profundizar en cómo establecer relaciones con ambos estamentos, se sugiere revisar el documento "Guía Técnica para el fortalecimiento del Vínculo con las familias y comunidades" de Fundación Integra, el cual encontrarán en el siguiente enlace: https://intranet.integra.cl/wp-content/uploads/2017/02/V%C3%8DNCULO-CON-LAS-FAMILIAS-Y-COMUNIDADES.pdf

## ¿Cómo podemos promover la participación de la familia y la comunidad en el proceso educativo de las niñas y niños?

El propósito de la educación parvularia es favorecer aprendizajes significativos y el desarrollo pleno de las niñas y niños, siendo necesario incorporar a las familias y comunidad, que es donde se constituyen las primeras interacciones y vínculos. Por tanto, no existe ninguna otra institución que reemplace la función de cuidado y de primeros educadores que tiene la familia, ni el contexto privilegiado que ofrece la comunidad como fuente innata de interacción con otros y el ambiente natural, en medio de la cultura que va impregnando su identidad.

En este contexto, promover la participación de la familia y la comunidad considera como estrategia basal incluirles y/o hacerles partícipe en la elaboración, implementación y actualización del Proyecto Educativo Institucional (PEI), enriqueciendo los distintos componentes con su visión, necesidades y manifestaciones de la educación que merecen las niñas y niños.

De esta manera, algunas formas de participación son:

- **Dar a conocer el quehacer cotidiano de niñas y niños en el espacio educativo.** Al invitarles a vivenciar las múltiples oportunidades de juego y exploración para el aprendizaje que se generan en una jornada diaria, podrán dialogar y comprender las implicancias que tienen estos momentos para las niñas y niños, considerando la cotidianidad como oportunidades ricas y variadas para potenciar el desarrollo pleno y diversos aprendizajes de cada niña y niño.

- **Informar a las familias de manera periódica sobre el proceso educativo de las niñas y niños.** Esto les permitirá estar en conocimiento de las oportunidades que viven y la trayectoria de su proceso pedagógico. Por ejemplo, dar a conocer ciertos aprendizajes logrados en la libreta de comunicaciones o compartir conversaciones sobre el Informe al Hogar.

- **Invitar a las familias a ser parte activa de los procesos de evaluación** de las niñas y niños, entregando antecedentes y solicitando su opinión sobre los procesos observados del desarrollo y aprendizaje.

- **Garantizar espacios de encuentro** para el diálogo y el fortalecimiento del vínculo, a través de eventos culturales, educativos, recreativos, entre otros. De esta forma se genera enriquecimiento mutuo entre familias-comunidad y los equipos educativos, desarrollando redes de apoyo y colaboración en la educación, cuidado y crianza. Se sugiere mantener contacto periódico con redes locales, promoviendo el interés y la colaboración mutua en beneficio de las niñas, niños y sus familias.

- **Vivenciar la interculturalidad que puedan presentar las familias y las comunidades a las que pertenecen,** apreciando variadas costumbres, tradiciones y formas de ver el mundo, enriqueciendo los ambientes educativos. Pueden organizarse visitas a lugares significativos de la comuna o localidad, incorporar otra lengua, intercambiar experiencias sobre las culturas de origen de las familias, realizar visitas de adultos mayores, introducir juegos y canciones tradicionales, implementar un rincón intercultural o de pertinencia local.

- **Implementar estrategias para incorporar a las familias y comunidad a las experiencias de juego y exploración para el aprendizaje, tanto en el establecimiento educativo como fuera de éste,** considerando sus habilidades y talentos, conocimientos y motivación, enriqueciendo la práctica pedagógica con un sentido de pertenencia y significado para las niñas y niños. Ejemplos: visita de bomberos al establecimiento educativo, experiencia liderada por un familiar, entre otras.

- **Implementar entrevistas, talleres o reuniones,** que favorezcan la comunicación con la familia y la comunidad, compartiendo información relevante que potencie su participación activa en la educación de niñas y niños. Por ejemplo, talleres sobre control de esfínter, fortalecimiento del lenguaje a partir de los cuentos por parte de bibliotecaria municipal, estrategias de crianza respetuosa para el abordaje de situaciones de difícil manejo, salud en la niñez por personal del consultorio, entre otros.

- **Difundir con las familia y comunidad la importancia del impacto positivo de la educación parvularia** en la vida de las niñas y niños, y la relevancia de generar espacios protectores. Por ejemplo: con redes comunales, mesas de trabajo, otros.

- **Diversificar los medios o sistemas de comunicación** entre el establecimiento educativo, las familias y comunidad: libreta de comunicaciones, tablero técnico, afiches de redes locales, paneles informativos, entrevistas, encuentros en grupos pequeños y ampliados.

- **Promover la derivación a las redes especializadas, tanto internas como externas a la institución,** para consultas ante posibles necesidades que pudieran presentar las niñas, niños y sus familias. Revisar de manera constante el enfoque de trabajo en red,[15] "intervención o práctica en red", con el fin promover una u otra intervención según sea las necesidades que se detecten.

- **Revisar de manera permanente las fortalezas y los aspectos de mejora** asociados a la práctica de vinculación y participación con la familia y las redes locales.

La relación familia-comunidad-institución educativa, plantea un gran desafío para los equipos pedagógicos, ya que implica conocer los entornos familiares de niñas y niños y el territorio en el que habitan y en el que se inserta el centro educativo. Esto requiere tomar conciencia de cómo es cada uno de estos estamentos a partir de los devenires de su historia y del importante rol que cada uno ocupa en la vida de las niñas y niños, con el fin de establecer una relación de colaboración, que responda a las necesidades de humanidad y sostenibilidad de la sociedad.

[15] Texto de referencia "Redes que colaboran: Tejiendo oportunidades para las niños y niñas" (2019). Recuperado en: https://intranet.integra.cl/wp-content/uploads/2017/02/Redes-que-colaboran-en-baja.pdf

# 3. PLANIFICACIÓN Y EVALUACIÓN PARA EL DESARROLLO HUMANO Y SOSTENIBLE

La planificación y evaluación son componentes inherentes y constitutivos de todo proceso educativo que se encuentre bajo un enfoque de derechos. Estos se nutren y se complementan sistemáticamente, otorgándole sentido técnico, crítico y ético al quehacer de quienes educan y cuidan.

En sintonía con lo que plantean los referentes nacionales, como las BCEP (2018) y el MBE EP (2019), en Integra se concibe **la planificación** educativa como un "proceso dinámico, sistemático y permanente que realizan los equipos para **anticipar y organizar el quehacer educativo** en tiempos determinados, de modo que todo lo que se realice con las niñas y niños posea una **intencionalidad pedagógica** clara" (Integra, 2018:145). La planificación, entonces, permite operacionalizar en distintos niveles y plazos aquello que se ha consensuado como comunidad, y que ha sido plasmado en el proyecto educativo institucional, con la finalidad de alcanzar la misión de la sala cuna, jardín infantil o modalidad no convencional.

> **"Todo educador que desea desarrollar una experiencia de aprendizaje debe plantearse siempre qué hacer, cuándo y cómo, que son las preguntas básicas que cabe responder [...] Sin embargo, junto con ello y de mayor importancia, es preguntarse el para qué [...]"** (Peralta, 2017:148).

A su vez, se concibe **la evaluación** como un "proceso sistemático y riguroso de obtención de datos incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible **disponer de información continua y significativa** para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa, mejorándola progresivamente" (Casanova, 2016: 60).

**A través de la planificación educativa el equipo concretiza el proyecto curricular,** que responde a las características y necesidades de aprendizaje de cada una de las niñas y los niños, **organizando el ambiente** en el que transcurrirá el juego y la exploración a partir de la comprensión de los tiempos, el espacio físico y los recursos, y las interacciones afectivas positivas y cognitivas desafiantes que impactan en el aprendizaje.

Asimismo, **la organización para el trabajo con la familia y la comunidad** es clave en el proceso educativo, favoreciendo el desarrollo de una labor conjunta. **La evaluación,** por su parte, **recoge información** que, sistematizada y analizada, permite obtener conclusiones para la **toma de decisiones y la retroalimentación de la práctica pedagógica, siendo clave en el proceso de transformación de los propios equipos.**

A continuación, se darán a conocer los dos tipos de planificación que se desarrollan en Fundación Integra y sus énfasis, además de planteamientos en relación con la evaluación, considerando en ambos contextos la diversificación de los procesos.

## 3.1.
## PLANIFICACIÓN EDUCATIVA

### 3.1.1 PLANIFICACIÓN A LARGO PLAZO

**La planificación a largo plazo –plan de aula–** corresponde a la **organización de la práctica pedagógica que realiza el equipo de un grupo para el trabajo con los distintos estamentos** que forman parte del proceso educativo (niñas y niños, equipos, familias y comunidad).

Habitualmente, **su temporalidad responde al período lectivo en su totalidad o a los semestres que lo componen**, y se comienza a desarrollar al inicio del año parvulario en curso.

**¿Por qué planificar un plan de aula, si cuento con una planificación a largo plazo en el PEI y un plan de mejoramiento educativo?**

El establecimiento, en el marco de su **PEI, elabora una planificación general a largo plazo,** a partir de los diagnósticos con los que cuenta y en torno al cual emergen estrategias que se concretan en el PME, plan de gestión de convivencia, entre otros.

A partir de la planificación macro del establecimiento educativo, es necesario diseñar acciones pertinentes a cada grupo, para lo cual se elabora el **plan de aula,** que tiene por objetivo **concretar las estrategias globales de la planificación a largo plazo contenidas en el PEI, definiendo acciones contextualizadas y pertinentes al grupo educativo.**

Por ejemplo, si en el plan a largo plazo del PEI se planea un objetivo asociado a fortalecer el proceso de familiarización en el establecimiento educativo con estrategias diversificadas por nivel, en el plan de aula se deberán plasmar las estrategias pertinentes para cada grupo educativo.

De esta manera, el plan de aula corresponde a una propuesta técnica educativa, que lidera y elabora la educadora de párvulos de un grupo, con la colaboración activa de las asistentes de párvulos. **Considera aspectos tales como: objetivos por estamentos distintivos para el grupo, estrategias para el logro de cada uno de estos, y personas responsables de su concreción.** Estas determinaciones, considerando que se organizan para un período extenso de tiempo, suelen asociarse a propósitos específicos que se esperan contribuyan al óptimo desarrollo del proceso educativo. En el caso de las niñas y niños estos propósitos, corresponden a Objetivos de Aprendizaje [OA] que son base para el nivel. **De esta manera el plan de aula permite tener a disposición permanente una visión macro –ajustada a las particularidades del grupo– acerca de cómo se desarrollará el período lectivo, orientando el camino a seguir por el equipo pedagógico.**

Sin embargo, y **dado el carácter dinámico de todo proceso educativo, el plan de aula debe ser revisado constantemente, enriquecido y/o ajustado** en función del conocimiento en mayor profundidad que se vaya adquiriendo de las niñas, niños, los equipos, sus familias y la comunidad; las dinámicas que se den al interior de los establecimientos educativos o modalidades no convencionales y las situaciones emergentes que puedan ocurrir.

Algunas orientaciones para el desarrollo de la planificación a largo plazo.

- **La planificación a largo plazo se organiza en fases,** a partir de las particularidades que existen a lo largo del período lectivo. Por ejemplo, los dos primeros meses del inicio del año parvulario, cuando se produce el ingreso de niñas y niños al nuevo nivel, corresponde a una fase inicial, ya que tiene ciertas características que orientan la selección de objetivos. Lo mismo sucede con el resto del año, donde deben identificarse las fases de implementación y finalización.

- **Es necesario conocer y considerar información relevante de los estamentos vinculados al grupo**. Para poder planificar de manera coherente y pertinente, se debe conocer a las personas adultas que serán parte del proceso de aprendizaje de las niñas y niños del grupo, para hacerlos partícipes activos en la concreción del PEI y en el logro de los OA. Es preciso considerar que este conocimiento inicial será actualizado a lo largo del tiempo.

  Dentro de esto, **la caracterización de niñas y niños es clave, ya que son el centro del quehacer pedagógico.** Para desarrollarla, al inicio del año lectivo, se utiliza la información disponible en el momento como, documentos derivados de continuidad (resultados evaluativos, registros anteriores del equipo a cargo, entre otros), fichas de matrícula (para nuevos y antiguos), entrevistas que se realicen previamente a las familias, entre otros. Esto permitirá conocer algunas de sus características y sus contextos familiares, sociales y culturales, lo que proveerá un panorama inicial del grupo.

  Asimismo, **es fundamental el conocimiento entre las personas adultas (educadora, educador y asistentes de párvulos) para construir equipos.** Por tanto, es importante generar oportunidades de encuentro a lo largo del año, que permitan en un comienzo presentarse, atender sentimientos y emociones, y recoger expectativas. Con el tiempo, se espera que los lazos se vayan afianzando y que se desarrollen las potencialidades de cada integrante en beneficio del aprendizaje y bienestar integral de niñas y niños, a partir de la colaboración y la reflexión permanente. Esto favorece el clima relacional y el funcionamiento del equipo.

- **Los objetivos deben responder a cada estamento.** Para poder organizar el trabajo con las niñas y niños, los equipos, las familias y la comunidad, es preciso definir **objetivos que respondan a las características y requerimientos levantados.** Esta selección de objetivos **debe también ser coherente con la fase del año lectivo para la cual se eligen, pues se reconoce que inherentemente existen ciertos hitos claves** que suceden en cada una de ellas.

  **En el caso de las niñas y niños,** por ejemplo, a comienzos de año, en la **fase inicial se da un proceso de familiarización** que[16] promueve el conocimiento y la generación de vínculos entre las niñas y niños, y el equipo del nivel; por tanto, **los objetivos elegidos deben ser coherentes con el propósito que se busca favorecer en esta etapa,** como aquellos asociados a los ámbitos de Desarrollo personal y social, y Comunicación integral.

  **En cuanto a las familias,** considerando su rol en el proceso educativo y, a su vez, los períodos del año lectivo, para una **fase inicial** se pueden definir **objetivos asociados al conocimiento** de cada una de ellas **y al desarrollo del vínculo y, más adelante, definir objetivos asociados a la participación** en las oportunidades de juego y exploración para el aprendizaje que se ofrezcan a las niñas y niños. O bien, tomar un objetivo del PEI, definiendo estrategias pertinentes en relación a las familias del grupo.

- **La planificación a largo plazo (plan de aula) requiere seguimiento.** Tal como se ha mencionado, aquello que se defina inicialmente puede ir siendo enriquecido y/o ajustado en el proceso. De igual manera, se requiere que la planificación sea revisada por lo menos al inicio y término de cada fase, para rescatar aprendizajes y visualizar desafíos pendientes. De esta forma, además se podrá reconocer cómo los logros alcanzados en el PEI (plan a largo plazo), PME u otros recursos de planificación aportan, por ejemplo, al plan de gestión de convivencia.

[16] En el ejemplo, se hace referencia a la familiarización a comienzos de año; sin embargo, este proceso puede darse en otros momentos, como cuando niñas y niños regresan de las vacaciones de invierno o de una licencia médica.

### 3.1.2 PLANIFICACIÓN A CORTO PLAZO

La planificación a corto plazo equivale a un grado de concreción más específico que la planificación a largo plazo. Corresponde al **proceso de planificación educativa que realiza el equipo pedagógico para un grupo, con el propósito de organizar las oportunidades de desarrollo holístico y aprendizaje significativo que se brindarán a niñas y niños en un período de tiempo acotado, en función de los Objetivos de Aprendizaje [OA] que se buscan potenciar, desplegando ambientes propicios para el proceso educativo.**

**El mayor insumo para su elaboración es la información que el equipo diariamente recoge de las propias niñas y niños,** respecto de sus necesidades e intereses de aprendizaje, a partir de diferentes herramientas de evaluación. Asimismo, es importante invitarles a participar en este proceso, manifestando sus ideas, opiniones y preferencias.

Algunas definiciones para el desarrollo de la planificación a corto plazo.

- **La planificación es diversificada. La planificación diversificada es un proceso intencionado de diseño educativo, que organiza las oportunidades de desarrollo y aprendizaje considerando la diversidad presente.** "Significa transitar desde una práctica homogénea a una práctica pedagógica diversa, que considera las características, necesidades, intereses y talentos individuales de todos las niñas y niños que participan en el proceso educativo" (Integra, 2019:26).

  Para su elaboración, el equipo pedagógico debe validar la premisa de que existen diversas formas y modalidades de jugar, explorar y vincularse. Asimismo, debe contemplar la información que levantan de las niñas y niños a través de la observación directa.

  De esta manera, podrán generarse planificaciones diversificadas para el desarrollo de los OA y ambientes que los impulsen, que **consideren distintas formas de acceder a la información, de participación, y de ejecución y expresión de sus aprendizajes.**

- **Tiene un carácter globalizador**. Dado el carácter holístico del ser humano, las oportunidades que se ofrezcan a niñas y niños deben **favorecer el desarrollo de todas sus dimensiones de forma armónica.** Esto quiere decir que, al planificar, **todos los núcleos de las BCEP deben ser considerados y desplegados de manera equilibrada,** comprendiendo que el desarrollo y el aprendizaje no actúan de forma fragmentada, sino que se suscita en la confluencia de las variadas dimensiones del ser. Para esto, la planificación debe ser elaborada considerando un conjunto de Objetivos de aprendizaje [OA] y Objetivos de aprendizaje transversal [OAT], teniendo en consideración que, a la hora de proveer una oportunidad de juego y exploración, u otra, pueden estar potenciándose nuevos objetivos de manera simultánea.

- **Considera siempre el protagonismo de niñas y niños.** Tal como se señala en las BCEP, esto implica reconocer y respetar el rol activo que tienen en sus propios procesos de aprendizaje, desde un enfoque de derechos. De esta manera, se valida su capacidad para tomar decisiones, expresar opiniones y participar –con autonomía progresiva– en todo aquello que les concierne. Lo anterior debe ser considerado en toda planificación, para lo cual se sugiere:

- Diseñar en base a sus manifestaciones, a través de propuestas que consideran sus características, necesidades, intereses y fortalezas.

- Promover la participación activa de todas y todos, lo que se expresa en las posibilidades de interacción, elección y expresión, entre otras, que brindan las oportunidades de aprendizaje.

- Fortalecer el aprendizaje autónomo, a través de oportunidades que permitan el juego y la exploración para el aprendizaje de manera libre.

- Involucrar a niñas y niños en la evaluación de sus aprendizajes, compartiendo apreciaciones respecto a lo logrado y los desafíos existentes, no sólo desde la mirada de la persona adulta, sino también –acorde a la edad– desde sus propias observaciones acerca de lo vivido. de convivencia.

**Reconoce al juego –de la mano de la exploración– como la actividad natural de la niñez para desarrollar aprendizajes.** Toda planificación a corto plazo debe ser elaborada considerando al juego como motor de las oportunidades que se brinden para el aprendizaje. Tal como se ha señalado a lo largo del documento, niñas y niños deben ir a jugar a las salas cuna, jardines infantiles y modalidades no convencionales.

**Sin embargo, no sólo se deben ofrecer oportunidades de juego auto-determinado o experiencias lúdicas en momentos determinados, sino transversalizarlo y hacer-lo parte del vivir cotidiano, desde la organización del espacio físico y los recursos, hasta la forma de interactuar con otros y con el entorno.** De esta forma, la riqueza del juego estará siempre presente, favoreciendo encuentros amorosos, creativos y llenos de goce.

**Se acompaña de procesos evaluativos.** Toda planificación a corto plazo debe contemplar un proceso de evaluación para el aprendizaje. La incorporación sis-temática de esto permite levantar información de las niñas y niños en contextos auténticos que, al ser analizada y reflexionada por los equipos pedagógicos, favorece la mejora continua de la práctica.[17]

[17] La evaluación como tal, será abordada en profundidad más adelante en este mismo capítulo.

## La planificación a corto plazo al servicio de la organización temporal.

La planificación a corto plazo suele utilizarse para configurar la práctica pedagógica en función de la organización temporal de las oportunidades que se espera brindar a niñas y niños. De esta forma es posible encontrar:

### A Planificación de períodos constantes:

Concierne a la **organización de los períodos constantes** –la acogida y encuentro, el período de alimentación, la higiene, el sueño y reposo, y la despedida– **otorgando una intención pedagógica estable a cada uno de estos momentos por un tiempo menor a un semestre,** invitando a los equipos a definir estrategias y evaluarlas cuando corresponda, ajustándolas de ser necesario.

Los períodos constantes son escenarios ideales para el despliegue de interacciones afectivas positivas y, por tanto, para el fortalecimiento del vínculo, con todos los beneficios que eso conlleva para las niñas y niños. Por ende, favorecer pedagógicamente las relaciones que aquí se dan es parte también de este proceso.

Por otra parte, la planificación de los períodos constantes requiere la comprensión de cómo se vive el tiempo en la niñez, para que su organización responda a las particularidades de cada niña y niño.

### B Planificación del período variable:

Corresponde a la organización que realizan los equipos pedagógicos de las **múltiples y simultáneas oportunidades de juego y exploración para el aprendizaje** que se ofrecerán a las niñas y niños de un mismo grupo, y cuya **intencionalidad pedagógica varía en el corto tiempo** (diario, semanal, quincenal o mensual).

Se elabora en base a la información que se levanta de manera constante de cada niña o niño, la cual orienta la selección de Objetivos de Aprendizaje. De acuerdo con esto, lo anterior se convierte en el punto inicial de la planificación de los períodos variables; sólo a partir de la selección de objetivos es posible diseñar las estrategias pedagógicas que permitirán alcanzarlos (Nieves, 1992:2 en Manhey 2021: 71).

Estas oportunidades pueden ser muy diversas sin ser excluyentes, considerando variadas estratégicas metodológicas –áreas o zonas, provocaciones[18] o desarrollo de proyectos, juego heurístico, entre otras–, pero siempre deben contemplar la organización del espacio físico con sus recursos, dado su carácter de tercer educador.

[18] El concepto de "provocación" hace referencia a la disposición de uno o varios recursos en el espacio educativo de manera intencionada e innovadora, con el fin de movilizar la curiosidad, interés y creatividad de niñas y niños.

**A continuación, se presentan algunas preguntas en relación con la planificación del período variable que pudiesen surgir en los equipos y/o que relevan algunos aspectos de este proceso:**

**¿Qué aprendizajes promoveremos en las niñas y niños?** Esta pregunta se responde al seleccionar un conjunto de Objetivos de Aprendizaje y Objetivos de Aprendizaje Transversales, a partir de la información que se recopila, analiza y reflexiona sobre las niñas y niños. Esta selección debe contemplar, además, que todas las dimensiones que las y los conforman como seres holísticos, sean potenciadas en equilibrio (lo que implica el abordaje de diversos núcleos). Para esto, es importante comprender en que consisten los Objetivos de Aprendizaje, ofreciendo oportunidades de juego y exploración que realmente los favorezcan.

**El aprendizaje de las niñas y niños, ¿sólo se manifiesta en base a los OA y OAT que han sido previamente planificados?** En las oportunidades de juego y exploración pueden evidenciarse aprendizajes que surgen de manera espontánea, los cuales se denominan "Aprendizajes Emergentes", los que pueden ser asociados a algunos OA y OAT de las BCEP. Estos se desarrollan en respuesta a las interacciones (con otros, con el espacio, con los recursos) que se generan durante el transcurso de una instancia de aprendizaje. Su existencia se evidencia y considera en el proceso evaluativo, ya que puede aportar información de gran relevancia.

Por ejemplo, podemos ofrecer una oportunidad de aprendizaje para un OA determinado asociado a la clasificación; sin embargo, al momento en que niñas y niñas interactúan con el material, el cual considera recursos naturales, manifiestan aprendizajes asociados a la comunicación de propiedades básicas de estos elementos. En este escenario, el equipo pedagógico acoge con asombro lo emergente, y se dispone a mediar y registrar, complementando las conclusiones evaluativas posteriores.

**¿Cómo definir las estrategias metodológicas que movilizarán los aprendizajes?** La educación parvularia se caracteriza por tener diversas metodologías de aprendizaje propias del nivel. Al desarrollar el PEI, se realiza una selección de estas, en coherencia con las declaraciones propias de cada establecimiento educativo. Al definir los OA, los equipos pedagógicos deberán elegir las metodologías más pertinentes a las particularidades de cada grupo, las cuales orientarán la organización de los ambientes de aprendizaje, manteniéndolas o ajustándolas en el corto plazo.

**¿Cómo la planificación del período variable puede aportar a una educación transformadora para el desarrollo humano y sostenible?** Este proceso permite brindar oportunidades de juego y exploración a las niñas y niños, centrando la educación en el ser humano y la sostenibilidad del planeta a partir de la formación ciudadana desde la niñez. Esto, a su vez, requiere de la reflexión permanente del equipo pedagógico en relación con sus prácticas. Cuando esto sucede de manera consciente, emana implícitamente una invitación a mirar los paradigmas personales que se están develando en el ejercicio profesional (¿qué moviliza mi actuar?), transformándolos de manera progresiva, los cuales se evidencian principalmente en la visión de la niñez y en el cómo se concibe el aprendizaje.

The World needs a Hero

## 3.2
## EVALUACIÓN EDUCATIVA

La evaluación forma **parte esencial del proceso educativo, siendo fundamental para la toma de decisiones que favorezcan la mejora continua.** Las BCEP señalan al respecto que la evaluación puede comprenderse como "una instancia formadora y una herramienta de apoyo al aprendizaje" (p:110), relevando el verdadero sentido de este proceso. De esta forma, la **evaluación para el aprendizaje** no sólo permite focalizarse en las niñas y niños, sino también visualizar los **múltiples factores que intervienen en el proceso educativo,** transformando a quienes realizan la práctica.

Para lograr este propósito, resulta necesario la promoción de espacios de **reflexión pedagógica.** Esta se comprende como un proceso que emerge de la información recogida en la acción, la cual se analiza de manera individual y colectiva, invitando a la autobservación para movilizar creencias y formas de actuar. Lo anterior permite a los equipos pedagógicos mejorar la calidad de la educación parvularia brindada, y contribuir el desarrollo personal y profesional (Shön, 1998; Restrepo, 2004; SdEP, 2018).

A continuación, se profundizará en la evaluación educativa, a partir de dos procesos que la componen: la evaluación diversificada y auténtica del aprendizaje, y la evaluación de los contextos para el aprendizaje. Sin embargo, es preciso aclarar que ambos ocurren en simultáneo, y que es imposible analizar uno sin considerar el otro.

### 3.2.1 EVALUACIÓN DIVERSIFICADA Y AUTÉNTICA PARA EL APRENDIZAJE

**La evaluación diversificada y auténtica constituye una práctica esencial para atender la heterogeneidad** de niñas y niños, garantizando una educación acorde a sus individualidades y potencialidades personales. De acuerdo con Victoria Peralta (2017), la evaluación ha sido uno de los componentes curriculares que más modificaciones y revisiones ha requerido para lograr "transitar a un proyecto educativo más humanizador" (p. 177), conformándose en un proceso que **requiere poner en el centro a una niña o niño singular y situada/o,** demandando equipos pedagógicos capaces de emitir juicios valorativos responsables, que consideren las particularidades de cada niña y niño.

La evaluación diversificada y auténtica es, por tanto, una práctica que **contempla brindar múltiples oportunidades para que cada niña y niño, en función de sus gustos, ritmos y formas preferentes de manifestación, puedan expresar sus fortalezas y nuevos aprendizajes.** Al mismo tiempo, requiere de una atenta observación que permita dar cuenta del proceso que cada niña y niño experimenta, para analizar lo observado y tomar decisiones que aporten a maximizar sus oportunidades de juego y aprendizaje, formando parte del continuo y del proceso, sin la necesidad de planificar una instancia evaluativa.

En palabras de Peralta, V (2017) la evaluación diversificada consiste en:

> **Un proceso constante, sistemático y dinámico, que pretende la objetividad pero que asume las subjetividades, a través del cual se recolecta información relevante, la cual se analiza desde el contexto de los diferentes agentes y elementos del currículo, emitiendo un juicio valorativo que ayude a la determinación de nuevas alternativas de decisión (p.179).**

De esta forma, todo proceso de evaluación auténtica contempla:

- **La recolección de información relevante y contextualizada que permita conocer y comprender los procesos de aprendizaje de cada niña y niño, desde sus diferentes dimensiones.** Esta etapa se realiza a partir de la observación y el registro preferentemente cualitativo, en situaciones auténticas en las cuales la niña o el niño se expresa o despliega su potencial con libertad y confianza, evidenciando el proceso que cada una y uno experimenta, dando cabida a lo emergente, a lo sorprendente. De igual manera, se consideran los procesos evaluativos que han realizado las propias niñas y niños de acuerdo con su edad, o aquellos que relevan la mirada entre pares. Según lo anterior, el juego constituye una instancia auténtica y privilegiada para observar y recolectar información sobre niñas y niños.

- **Emisión del juicio valorativo.** Esta etapa implica el análisis e interpretación de la información recogida durante la evaluación, permitiendo al equipo pedagógico obtener conclusiones en relación con lo evaluado.

- **Formulación de sugerencias y toma de decisiones.** Una vez realizado el proceso anterior, el equipo cuenta con fundamentos para ajustar la práctica pedagógica, establecer proyecciones y propuestas para mejorar las oportunidades de aprendizaje de las niñas y niños.

  Dadas las particularidades del nivel de educación parvularia y, con el objetivo de desarrollar la evaluación de manera **diversificada y auténtica, se promueve la documentación pedagógica para el levantamiento de información** acerca del proceso de aprendizaje y desarrollo de las niñas y los niños.

**Diagrama n°2: Cuadro representativo de la relación de los procesos asociados a la evaluación auténtica. Elaborado por Fundación Integra.**

### 3.2.1.1 La documentación pedagógica

#### ¿Qué es la documentación pedagógica?

La documentación pedagógica es **una sistematización del proceso educativo, que contempla la recolección de información relevante y exposición sistemática y estética a través de distintos medios:** escritos, imágenes, paneles, videos, transcripción de verbalizaciones y muestras de producciones realizadas por las niñas y niños. Su propósito es construir, a través de diversos formatos, un producto público que dé cuenta de una forma narrada, de lo vivido por las niñeces (Hoyuelos, 2007, 2023; Rinaldi, 2021).

Tiene además un carácter ético y político, ya que documentar **implica un acto de escucha y respeto hacia la niñez,** validando sus voces y sus procesos de aprendizaje, lo que contribuye a reconocer a las niñas y niños como sujetos de derechos y ciudadanos activos de la sociedad en el centro de la gestión institucional.

#### ¿Para qué sirve la documentación pedagógica?

- **Para visibilizar el proceso de aprendizaje de niñas y niños.** La documentación pedagógica captura no sólo registros, sino el cómo las niñas y niños piensan, crean y reflexionan en sus experiencias. Es un instrumento de diálogo, a partir del cual los equipos pedagógicos y otros actores de la comunidad pueden comprender mejor los procesos mentales y emocionales que se dieron en el aprendizaje.

  Al mismo tiempo, ofrece a niñas y niños un recuerdo concreto y observable de sus juegos y producciones, de lo que dijeron e hicieron con relación a su aprendizaje, favoreciendo el reconocimiento de sus propios procesos, de sus logros, y la evolución de sus habilidades a lo largo del tiempo.

- **Para la reflexión crítica colectiva y la co-construcción de aprendizajes.** Es una herramienta que permite potenciar la capacidad de reflexión crítica en las distintas personas que conforman la comunidad educativa, posibilitando a quienes educan y cuidan, de volver sobre lo que ha acontecido, no sólo para evaluar el progreso de niñas y niños, sino para cuestionar el propio actuar, a partir de la revisión de los paradigmas, las suposiciones, las metodologías y los objetivos desplegados. Este proceso reflexivo y el levantamiento de aprendizajes a partir de la documentación pedagógica puede ser realizado por el equipo del grupo –educadora y asistentes de párvulos–, o en conjunto con las niñas y niños, las familias y la comunidad, haciéndoles partícipes de los procesos de aprendizaje. Además, permite a las adultas/os acceder a la cotidianeidad de la vida de las niñas y niños en el contexto del jardín infantil, lo que aporta a su compromiso y activa participación en el proceso de aprendizaje (Hoyuelos y Riera, 2015).

## ¿Cómo se documenta?

A partir de la recopilación y registro objetivo de lo que las niñas y niños dicen y hacen y el modo en que las integrantes del equipo educativo interactúan y se relacionan con ellas, ellos y sus producciones, juegos o acciones (Dahlberg et al., 2005). Este material puede ser generado de múltiples formas: apuntes escritos, grabaciones de audio o video, fotografías, gráficos informáticos, producciones de niñas y niños, entre otros, que se organiza e interpreta para brindar un mensaje a un determinado receptor (niñas, niños, familias, equipo educativo, lideresas y líderes).

No existe una sola forma de documentar, ni tampoco una estructura u organización fija que los equipos puedan utilizar para realizar este enriquecedor proceso. Por lo tanto, la reflexión pedagógica y el trabajo en equipo son fundamentales para desarrollar la documentación, según las necesidades y características de cada contexto educativo.

De todos modos, se reconocen como parte del proceso de documentación los siguientes hitos:

**Observación y escucha activa:**
consiste en prestar atención detallada a las actividades, comportamientos y expresiones de las niñas y niños, capturando momentos significativos que reflejen su proceso de aprendizaje.

**Registro de información:**
implica documentar las observaciones mediante notas, fotografías, grabaciones de audio o video y recopilación de trabajos de las niñas y niños, asegurando una representación fiel de sus experiencias.

**Interpretación y análisis**
en esta etapa se reflexiona sobre la información recopilada para comprender las ideas, teorías y emociones de las niñas y los niños, identificando patrones y significados en sus interacciones y producciones.

**Compartir y debatir:**
los hallazgos se presentan a las niñas y niños, equipo educativo y familias, fomentando el diálogo y la reflexión conjunta sobre los procesos de aprendizaje observados.

**Planificación y acción:**
basándose en el análisis y las discusiones, se toman decisiones pedagógicas informadas para adaptar y enriquecer las experiencias educativas futuras, respondiendo a las características, necesidades, intereses y fortalezas.

### 3.2.2. Evaluación de los contextos para el aprendizaje

El currículo, además de los Objetivos de Aprendizaje, considera diversos componentes que influyen directamente en el proceso educativo, nombrados “contextos para el aprendizaje”. Por tanto, deben ser evaluados de manera continua y sistemática, con el fin de analizar su influencia en el desarrollo holístico de las niñas y niños. El MBE EP (2019) hace alusión a esto, al explicitar como un desempeño esperado para el equipo pedagógico, lo siguiente: “evalúa los diferentes componentes de los contextos de aprendizaje de acuerdo con las orientaciones del currículum vigente” (Criterio 4.1, p.50).

Para llevar a cabo esto, es recomendable aplicar principalmente técnicas de evaluación cualitativas, que permitan a los equipos pedagógicos observar y analizar el impacto de estos factores en el aprendizaje de las niñas y niños; incorporando las voces de todas las personas involucradas –niñas, niños, familias y equipos–, asegurando representación e integralidad en los análisis. Algunas de estas técnicas pueden ser la observación directa, entrevistas, encuestas, grupos de discusión, entre otras. De esta forma, el equipo pedagógico contará con información valiosa sobre el proceso educativo, con la cual podrá tomar decisiones fundamentadas y realizar los ajustes necesarios, mejorando continuamente la práctica pedagógica. Al respecto, Peralta, V. (2017), señala:

**Se deben evaluar los diferentes componentes o contextos de aprendizajes buscando mecanismos viables, permitiendo mirar el todo y tomar decisiones acertadas que beneficien el logro de aprendizajes especialmente en los niños y niñas. Si consideramos que la evaluación está al servicio de la enseñanza y el aprendizaje, también como educadores debemos aprender la importancia de autoevaluar nuestras prácticas pedagógicas y desarrollar procesos de coevaluación, compartiendo con los demás agentes educativos, las fortalezas y debilidades de nuestro trabajo (p.203).**

## La auto-transformación al servicio de las decisiones pedagógicas

La auto-transformación de los equipos educativos es un proceso clave para lograr una educación verdaderamente transformadora. En este camino la evaluación se vuelve fundamental, al promover una fluidez y reciprocidad en el aprendizaje que permite a todas y todos los actores involucrados –niñas, niños, equipos, familias y comunidades– convertirse en sujetos activos de la propia transformación y de la transformación colectiva.

No obstante, para que este proceso sea efectivo, es necesario que el equipo educativo se someta a una reflexión profunda sobre su práctica, estando dispuestos no sólo a observar lo que sucede en el entorno, sino también a interpelar su propio actuar, cuestionando las creencias y prácticas que subyacen a su enseñanza. El MBE EP (2003) pone énfasis en este ejercicio reflexivo, destacando que deben "reflexionar crítica y sistemáticamente sobre su práctica pedagógica para favorecer aprendizajes" (p.60). Este tipo de reflexión no debe ser vista como un acto aislado o punitivo, sino como una práctica dialógica y continua que permite la transformación.

Los equipos educativos deben comprender que su rol implica una responsabilidad social y que, para ser efectivos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, deben tener convicción en aquello que promueven –desde el sentido profundo de la educación– y actuar en coherencia con esas premisas la mayor parte del tiempo, considerando la vulnerabilidad de todo ser humano. Por tanto, este proceso no solo implica mejorar las habilidades pedagógicas, sino también un fuerte compromiso personal con el crecimiento en todos los aspectos del ser, preguntándose constantemente: ¿cómo estoy ejerciendo mi rol?, ¿estoy actuando en concordancia con lo que pienso?, ¿qué patrones o creencias tengo arraigados en mí y están afectando el desarrollo y aprendizaje de niñas y niños?, ¿cómo promuevo el amor y el disfrute en la niñez?, entre otras.

De este modo, quienes conforman los equipos educativos se convierten en verdaderos garantes de derechos de la niñez y agentes de cambio, no sólo para las niñas y niños, sus familias y comunidades, sino también para sí mismos, lo que resulta esencial para un proceso educativo que aspire a transformar la sociedad.

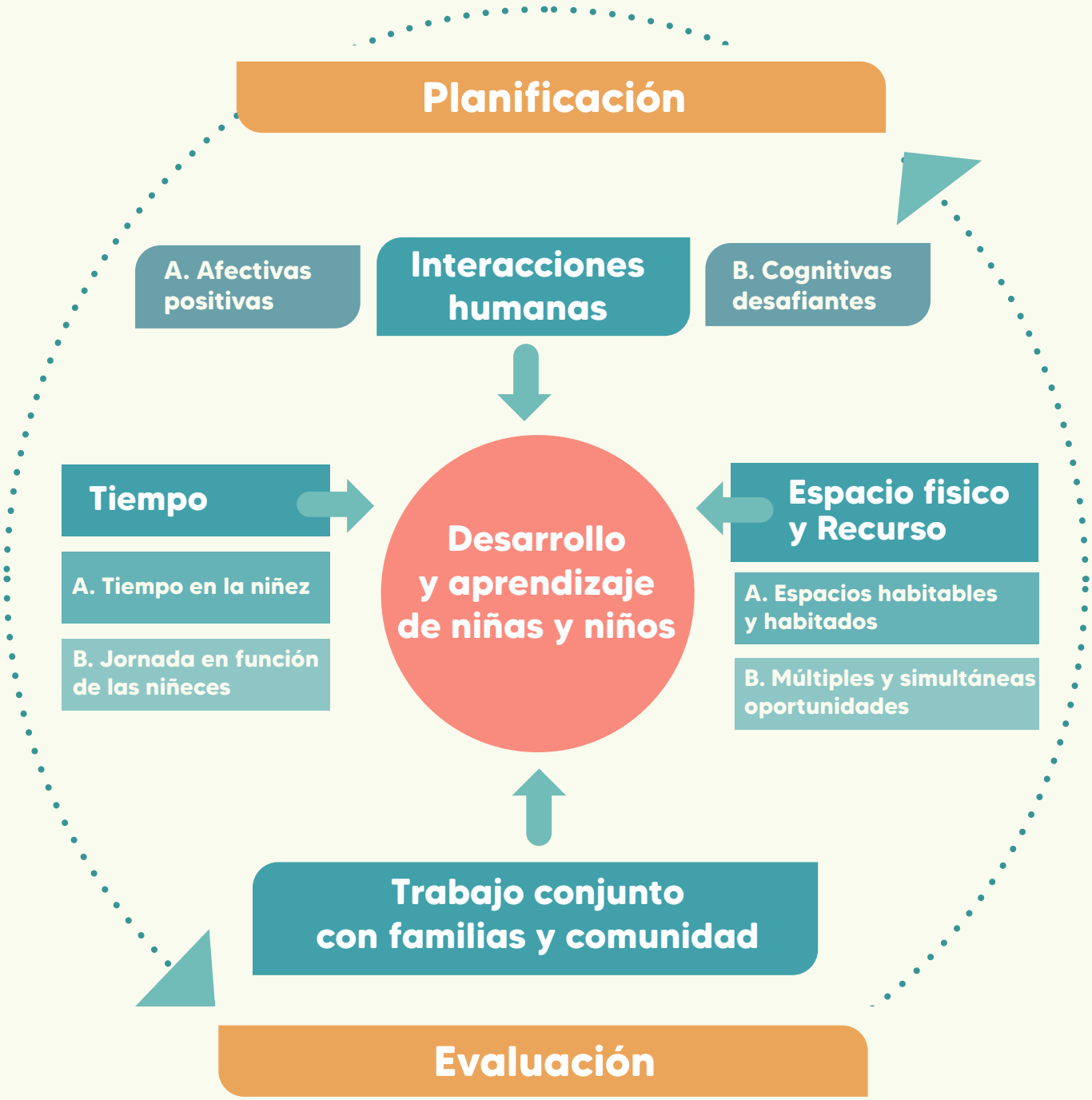



**Diagrama n°3: Recapitulación capítulo II, asociado a contextos para el aprendizaje, en donde se evidencia la relación entre estos. Elaborado por Fundación Integra.**

# Referencias Bibliográficas

- Adlerstein, C., Manns, P. y González, A. (2018). Pedagogías para habitar el jardín infantil: Construcciones des - del Modelamiento del Ambiente Físico del Aprendizaje (MAFA). Ediciones UC.
- Anton, M. (2007). Planificar la etapa 0 - 6. Editorial Grao.
- Borghi, B. Q. (2010). Educar en el 0-3. (Vol. 27). Editorial Graó.
- bell hooks. (2021). Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad. Capitán Swing.
- Bisquerra, R. (2015). Inteligencia emocional en Educación. Editorial Síntesis.
- Bisquerra, R. (2011). Educación emocional. Propuesta para Educadores y familias. Editorial Desclée de Brouwer, S.A.
- Bisquerra, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones. Editorial Síntesis.
- Bisquerra, R. (2008). Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional.
- Editorial Wolters Kluwer Educación.
- Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Editorial Wolters Kluwer Educación.
- Boff, L. (2012). El cuidado necesario. Editorial Trota.
- Boff, L. (2001). Ética planetaria desde el Gran Sur. Editorial Trotta.
- Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano. Ediciones Paidós.
- Camps, V. (2017). El gobierno de las emociones. Editorial Herder.
- Cassasus, J. (2006). Educación del ser emocional. Editorial Cuarto Propio.
- Comins, I. (2009). Filosofía del cuidar: una propuesta educativa para la paz. Icaria Editorial.
- Dahlberg, G., Pence, A. y Moss, P. (2005). Más allá de la calidad en educación infantil. Editorial Grao.
- Damasio, A. (2018). La sensación de lo que ocurre. Cuerpo y emoción en la construcción de la concien- cia. Editorial Planeta.
- Damasio, A. (1996). El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano. Editorial Planeta.
- Domènech, J. (2009). Elogio de la educación lenta. Editorial Graó.
- Eslava, C. (2014). Ambientes para la infancia: escuelas entre experiencia y proyecto. Revista Latinoame- ricana de Educación Infantil, Vol. 3 Núm. 2, pp. 51-80. Recuperado en: https://revistas.usc.gal/index. php/reladei/article/view/4728
- Freire, P. (2015). Pedagogía de la Autonomía. Editorial Siglo XXI.
- Förster, C. (2017). El Poder de la Evaluación en el Aula. Mejores Decisiones Para Promover Aprendizajes. Ediciones UC.
- Fundación Integra (2021). Enfoque de Inclusión Educativa. Integra.
- Fundación Integra (2021). Juego y Aprendo al aire libre. Integra.
- Fundación Integra (2020). Modelo de Educación Emocional. Integra.

- Fundación Integra (2019). Redes que colaboran: Tejiendo oportunidades para los niños y niñas. Integra.
- Fundación Integra (2019). Referente Curricular. Integra.
- Fundación Integra (2015). Política de calidad educativa. Integra.
- Gijón, M. (2004). Encuentros cara a cara. Valores y relaciones interpersonales en la escuela. Editorial Graó.
- Gopnik, A. (2010). El bebé filosófico: ¿cuánto influyen nuestras experiencias infantiles en nuestra vida adulta? Editorial Planeta.
- Hoyuelos, A. (2023) La complejidad en el pensamiento y obra de Loris Malaguzzi. Editorial Octaedro.
- Hoyuelos, A. (2020). Loris Malaguzzi: una biografía pedagógica. Editorial Morata.
- Hoyuelos, A., Riera M. (2015). Complejidad y relaciones en educación infantil. Editorial Octaedro.
- Hoyuelos, A. (2008). Los tiempos de la Infancia. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Hoyuelos, A. (2007). Documentación como narración y argumentación. Aula de Infantil, 39. Recuperado de: https://es.scribd.com/document/3520546
- Hoyuelos, A. (2006). La estética en el pensamiento y obra de Loris Malaguzzi. Editorial Octaedro.
- Iglesias, M. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar. Revista Iberoamericana de Educación, n°47, pp. 49 -70. Recuperada de: https://rieoei.org/historico/documentos/rie47a03.pdf
- Larralde, G. (2018). Diversidad y género en la escuela. Ediciones Paidós.
- Magendzo, A. (2018). Pedagogías antidiscriminatorias y el derecho a ser diferentes, en De miradas y mensajes a la educación en Derechos Humanos. LOM ediciones.
- Malaguzzi, L. (2001). Educación Infantil en Reggio Emilia. Editorial Octaedro.
- Maturana, H. (2020). El sentido de lo humano. Editorial Paidós.
- Maturana, H. (2018). Emociones y lenguaje: en educación y política. JC Sáez Editor.
- Maturana, H., Nisis, S. (2014). Transformación en la convivencia. Granica Editor.
- Maturana, H. y Verden-Zöler, G. (2011). Amor y juego, fundamentos olvidados de lo humano: desde el patriarcado a la democracia. Granica Editor.
- Maturana, H. & Dávila, X. (2006). Biología del conocer y biología del amar: Desde la matriz biológica de la existencia humana. PRELAC. pág.: 30-39. UNESCO.
- Moravic, E.; Nolte, S. (2018). Meaningful Curriculum for Young children. Segunda edición. Pearson.

- Meneses, A. (2020). ¿Lenguaje para todes? En Sexo, Género y gramática. Ideas sobre el lenguaje inclusivo. Catalonia.
- Manhey, M. (2021). Planificación y Evaluación para los Aprendizajes en Educación Infantil desde un Enfoque de Derechos. Disponible en https://ariadnaediciones.cl
- Merchan, C., Fink, N. (2016). Ni una menos desde los primeros años. Las Juanas Editoras.
- Merchan, C., Fink, N. (2021). Infancias Libres. Las Juanas Editoras.
- MINEDUC (2024). POLÍTICA NACIONAL DE CONVIVENCIA EDUCATIVA, Cartilla 3. A convivir se aprende desde la primera infancia. La convivencia y la ciudadanía desde la educación inicial. MINEDUC.
- Morin, E. (2020). Cambiemos de vía: lecciones de la pandemia. Editorial Paidós.
- Morin, E. (2019). Enseñar a vivir: manifiesto para cambiar la educación. Editorial Paidós.
- Morin, E. (2011). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Editorial Paidós.
- Morin, E., Roger, E., Motta, R. (2009). Educar en la era planetaria. Editorial Gedisa.
- Montserrat, A. (2005) “Planificar la etapa 0-6 Compromiso de sus agentes y práctica cotidiana”. Editorial Graó.
- Naciones Unidas (2018), La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para
- América Latina y el Caribe. Publicación de las Naciones Unidas.
- Naranjo, C. (2007). Cambiar la educación para cambiar al mundo. Editorial Cuarto Propio.
- Peralta, V. (2025). Avanzando a una educación trasformadora en tiempos complejos. Escritos propositivos para iniciar caminos [Manuscrito Inédito].
- Peralta, V. (2024). Formación especializada 2024: “Actitudes y prácticas pedagógicas sensibles, pertinentes y oportunas: niñas y niños al centro del quehacer de Fundación Integra”. Enlace: https://www.youtube.com/watch?v=V-LmOOjN3_Q&t=3199s
- Peralta, V. (2021). Análisis comparativo curricular para la Primera Infancia en América Latina

  Estudio comparativo en Chile, Ecuador, México y Uruguay. UNESCO.
- Peralta, V. (2017). Construyendo currículos posmodernos en educación inicial latinoamericana. Homo Sapiens Ediciones.
- Peralta, M. V. (2011). El futuro de la educación inicial iberoamericana: calidad desde la construcción de currículos en una perspectiva de posmodernidad. La primera infancia (0-6 años) y su futuro, 83.
  Ponce, M. (2014). Juego, Libertad y Educación. Ediciones de la JUNJI.
- Red territorial de Educación infantil de Cataluña. (2012). Documentar, una nueva mirada. Editorial Octaedro.
- Red territorial de Educación infantil de Cataluña. (2011). Documentar la vida de los niños y las niñas en la escuela. Editorial Octaedro.

- Rifkin, J. (2010). La civilización empática: La carrera hacia una conciencia global en mundo en crisis. Editorial Paidós.
- Rinaldi, C. (2021). En diálogo con Reggio Emilia. Escuchar, investigar y aprender. Ediciones Morata.
- Santos Guerra, M.A. (2014). La evaluación como Aprendizaje. Narcea Ediciones.
- Sardi, V., Tosi, C. (2021). Lenguaje inclusivo y ESI en las aulas. Paidós Educación.
- Segato, R. (2018). Contra-pedagogías de la crueldad. Prometeo libros.
- Severin, E. (2017). Un nuevo Paradigma Educativo. Educación y ciudad, Nº. 32, 2017, págs. 75-82. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6213563
- Siegel, D., Payne, T. (2021). Disciplina sin lágrimas: una guía imprescindible para orientar y alimentar el desarrollo mental de tu hijo. Penguin Rndom House Grupo editorial.
- Siegel, D. y Payne, T. (2024). El cerebro del niño. 12 estrategias revolucionarias para cultivar la mente en desarrollo de tu hijo. Editorial Vergara.
- Shön, D. (1998). El Profesional Reflexivo. Cómo Piensan los Profesionales Cuando Actúan. Editorial Paidós.
- Subirats, M. (2017). Coeducación, apuesta por la libertad. Octaedro Editorial.
- Subsecretaría de Educación Parvularia (2018). Bases Curriculares de la Educación Parvularia. MINEDUC.
- Subsecretaría de Educación Parvularia (2018). Planificación y Evaluación. Orientaciones Técnicas Pedagógicas para el nivel de Educación Parvularia. MINEDUC. Recuperado de: https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/4428
- Subsecretaria de Educación Parvularia (2019). Ambientes de aprendizaje: Orientaciones Técnico-Pedagógicas para el nivel de Educación Parvularia. MINEDUC. Recuperado de: https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/08/AMBIENTES-final-1.pdf
- Subsecretaria de Educación Parvularia (2019). Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia. MINEDUC.
- Subsecretaría de Educación Parvularia (2023). Enfoque de género en la educación parvularia: una oportunidad para el bienestar integral. Orientaciones para su transversalización en el nivel. Recuperado de: https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2023/10/Enfoque-Ge%CC%81nero-Educacion-Parvularia.pdf
- Subsecretaría de Educación Parvularia (2024). Derecho al juego y a la participación de la niñez. Recuperado de: https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2024/10/derecho-al-juego.pdf
Tonucci, F. (2012). Peligro, niños. Editorial Graó.
- UNESCO, (2021). Re imaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo Contrato Social para la Educación. Informe de la Comisión Internacional sobre los futuros de la Educación. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560.

# Referente Curricular 2025

www.integra.cl